

La lectura en España Informe 2008

Leer para aprender

José Antonio Millán
(coordinador)

La lectura en España Informe 2008

Leer para aprender

**José Antonio Millán
(coordinador)**



Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 3.0 España

Resumen: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Licencia: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.es>

Usted es libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra
- hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Compartir bajo la misma licencia.** Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.
- Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.
- alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.
- Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

Preparación del original, corrección de pruebas y elaboración de los índices, Celia Villar

© Del texto, los autores, 2008

© De la edición, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y

Federación de Gremios de Editores de España, 2008

ISBN 978-84-89384-75-0

Depósito legal: M-56753-2008

Impreso en España. Printed in Spain

Impreso en Técnicas Gráficas Forma. C/ Rufino González 14. 28037 Madrid

Índice

Presentación (Federación de Gremios de Editores de España) . . .	13
Presentación (Fundación Germán Sánchez Ruipérez)	15
Introducción (José Antonio Millán)	17

PÓRTICO

Aprender a leer, leer para aprender (Roger Chartier)	23
Elefantes y corderos	23
Oficio y ocio	25
Normas escolares, literatura industrial y lecturas instructivas	27
Los peligros del leer	31
Leer y aprender frente a la pantalla	34

PARTE I. LA SITUACIÓN ACTUAL

La oferta editorial de libros (Antonio M ^a . Ávila)	43
Introducción	43
Pluralidad por contenidos	45
Etnocentricidad	47
Idiomas en que se edita	48
Edición en otros soportes	49
Conclusiones	57

Los puntos de venta de libros (Antonio Santos Tenorio) ..	61
Motivos de penetración del libro en distintos canales minoristas y posturas al respecto	62
Número y tipo de puntos de venta de libros	65
Los denominados puntos «atípicos» de venta de libros	66
La comercialización en los quioscos.	68
Comentarios finales	71
Las bibliotecas (Hilario Hernández)	75
Tipología de bibliotecas en España	76
Recursos humanos y económicos	81
Libros y otros documentos	83
Usuarios y servicios	86
Bibliotecas escolares, (aún más) hoy (Inés Miret)	93
La visibilidad de las bibliotecas escolares	94
Lejos de las directrices internacionales.	95
¿Lejos de los usuarios?	99
Acortar distancias	101
La lectura de prensa (Raquel Gurrea y Carlos Flavián)	107
Introducción.	107
Análisis de la audiencia y la difusión de periódicos	108
La importancia creciente de la prensa digital	112
El comportamiento de lectura de periódicos tradicionales vs digitales .	115
Conclusiones	119
El papel de la lectura en el sistema educativo	
(Elena Martín)	123
La lectura en la Ley Orgánica de Educación	124
La evaluación de la competencia lectora	130
Iniciativas de fomento de la lectura	133
La lectura de la lectura: hábitos y políticas (Luis González) .	137
El hábito define al lector	139
Necesidades futuras.	143

Las políticas	145
Conclusiones	148

PARTE II. LA VOZ DE LOS LECTORES

Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura (Jesús Contreras).....	153
«Leer es leer un libro»: Las diferentes percepciones de la lectura.....	154
Diferentes tipos y razones de y para lectura	164
Los usos de Internet y del ordenador	175

PARTE III. LA VOZ DE LOS EXPERTOS

La comprensión lectora (Emilio Sánchez Miguel)	191
¿Qué hacemos cuando leemos y cómo podemos llegar a saberlo?.....	192
¿Qué es comprender a la luz de estos hechos?	196
¿Cómo nos convertimos en lectores competentes?.....	202
¿Estamos fracasando?	205

Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)

(Juan Mata)	209
A propósito de los formadores	211
La Educación Infantil y Primaria	212
La Educación Secundaria	213
¿Qué ocurre mientras tanto en las aulas?	215
Una mirada a nuestro alrededor	219

La lectura ciudadana (Daniel Cassany).....	225
Leer en la calle	225
Vivir en una comunidad letrada	227
Textos técnicos	228
¿Ciencia para todos?	231
Prensa gratuita	234
Burocracia y simplificación	235
La mediación digital del día a día	239
Epílogo	241

Avatares de la lectura profesional, 1980-2000 (Javier Candeira)	245
Acerca de la composición química de los lectores profesionales	245
Enseñanza de la lectura, lectura como autoenseñanza	247
Biografías de lectores profesionales en España	251
Evolución de la lectura y madurez de los profesionales, o viceversa ...	255
 Elogio de la librería especializada (José María Barandiarán)	261
Definición y dimensiones (cualidades)	262
El reconocimiento de la librería. Méritos también de la librería especializada	272
Desde el propio sector.	273
Desde la Administración	274
Desde la creación	275
Para que la alabanza pueda ser sostenible en el tiempo	275
Un epílogo que se queda en <i>epi...</i> pero sigue	277
 El lector en el Club (José Andrés Rojo)	281
Un poco de historia	281
Una oferta plural.	283
Algunos casos concretos	285
Cambios y modelos.	288
Una caja de resonancia	293
 Los modos de la lectura digital (José Antonio Millán)	299
Una precisión metodológica	299
Sobre este capítulo	300
Una biblioteca digital	301
El usuario de un <i>e-book</i>	303
Usuarios generales.	305
Otras fuentes	306
Conclusiones	308
Hacia el futuro	309

A MODO DE COLOFÓN

Futuribles (Juan José Millás).....	315
---	-----

SOBRE LOS AUTORES

Notas sobre los autores	321
--------------------------------------	-----

ÍNDICES

Índice de materias	329
---------------------------------	-----

Índice de nombres propios	337
--	-----

Índice de referencias bibliográficas	345
---	-----

Presentación

Federación de Gremios de Editores de España*

En 2002, la Federación de Gremios de Editores de España, dentro de su campaña de Fomento de la Lectura, decidió realizar un informe sobre el estado de la lectura en España.

El informe era una parada y reflexión para identificar la situación de la lectura en España desde varias perspectivas y siempre sobre la base de que la lectura es el instrumento o herramienta única para acceder a la sociedad de la información y el conocimiento y evitar fracturas sociales y, por tanto, mejorar la igualdad y fomentar la riqueza de las distintas colectividades.

El coordinador del informe del 2002 y también de este del 2008, José Antonio Millán, lo expresó bellamente al decir que «la lectura es la llave de plata para entrar en la sociedad del conocimiento».

El informe del 2002 fue un éxito incluso de ventas, y sabemos que ha sido y es muy usado y citado por los estudiosos del fenómeno de la lectura.

Los seis años transcurridos desde el 2002 pueden parecer poco para volver a sentarse y reflexionar, pero los cambios producidos en el ámbito de la lectura y las bibliotecas en España, con todas sus carencias, han sido tan trascendentes que la Federación de Gremios de Editores de España, contando

con la inestimable colaboración de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, una institución modélica y de referencia internacional en el ámbito de la lectura, han decidido realizar de nuevo este informe que tienen en sus manos en el que la lectura es vista desde muchas perspectivas, incluidas las nuevas tecnologías.

Los resultados son esperanzadores. Léanlo, tanto en este volumen como en la página creada en Internet <www.lalectura.es> para incorporar los anexos de los estudios cualitativos realizados e incorporen los debates que se estimen necesarios. Disfrútenlo.

ANTONIO M.^a ÁVILA
*Director ejecutivo de la Federación
de Gremios de Editores de España*

* La elaboración de este Informe ha sido posible gracias a la desinteresada colaboración de la Biblioteca Virtual Cervantes, Link + Partner España y Leer-e.

Presentación

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Desde la publicación de *La lectura en España. Informe 2002* hasta hoy, varios hechos fundamentales se han producido en nuestro entorno lector nacional de los que se da cumplida cuenta en la obra que ahora me cabe el honor de presentar.

Y es que la causa lectora, lejos de languidecer, experimenta un interés social creciente, capaz de sensibilizar al propio Legislativo, para trazar así nuevas normas que recojan un futuro lector más acorde con las necesidades vividas y que nos permiten augurar un futuro cargado de circunstancias prometedoras.

Pero nada vendrá fruto de la casualidad ni del azar. Antes bien, deberemos continuar en el esfuerzo cotidiano para que la lectura, como derecho ciudadano de primera generación, se haga accesible y asequible para todos, en equilibrada igualdad de oportunidades. Que nuestra red de lectura pública sea, a cada paso, más tupida y eficaz. Que nuestras bibliotecas escolares consigan definitivamente cubrir el hondo vacío que históricamente han tenido que padecer. Que en el ámbito de los medios de comunicación la lectura, sus objetos y sujetos sean una cuestión de permanente interés y debate, reflejo, a su vez, de una sociedad plenamente lectora, cuyo principal fermento habrá

de radicar precisamente en el ámbito personal, en el espacio habitual, en la propia familia, agente lector por excelencia.

En todos esos aspectos ha sido importante el camino recorrido. Lo evidencian los diversos estudios e investigaciones, cada día más abundantes y precisos, desarrollados al respecto, que nos permiten, por fin, cartografiar con rigor una geografía antes sólo posible merced a impulsos arriesgados de intuición o de predicción casi adivinatoria. Hoy sabemos de nuestras lecturas, y de nuestros lectores, más que nunca a lo largo de nuestra historia como sociedad. Y ello nos faculta para la realización de análisis, evaluaciones y diagnósticos más certeros, capaces de una eficiencia y eficacia imprescindibles en un campo, como todo lo que tiene que ver con la cultura, donde los recursos siempre serán inferiores a la propia demanda suscitada.

Y todo ello en un entorno en evolución permanente, tanto que muy probablemente podríamos atrevernos a afirmar que, al menos en cuanto a la lectura se refiere, más que en una época de cambios, vivimos en el cambio de una época. Estamos con un pie en la orilla de la cultura «del papel» y con el otro en la ribera «de lo digital» y tenemos la plena convicción de que ante nosotros se abrirán fenómenos transformadores de enorme calado, que sin duda afectarán —y no necesariamente de forma negativa, sino más bien al contrario— nuestro ecosistema lector. Porque surgen nuevos soportes, nuevos servicios, nuevas relaciones emisor-mensaje-receptor que nos hablan de un planeta que nunca más será como hasta ahora, sino diferente y, por tanto, apasionante y distinto.

Por todo ello me parece especialmente oportuna la iniciativa emprendida por la Federación de Gremios de Editores de España a la que responde este nuevo estudio sobre *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*, coordinado por José Antonio Millán. Una iniciativa a la que la Fundación Germán Sánchez Ruipérez se suma con tanto entusiasmo como convicción. Que también los nuevos tiempos lo han de ser de esfuerzos compartidos, de visiones complementarias, de diálogos abiertos y permanentes entre todos. Pues, al fin y al cabo, ¿qué otra cosa es leer?

ANTONIO BASANTA REYES
*Vicepresidente primero y director general
 de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.*

Introducción

José Antonio Millán

Es un honor volver, seis años después, a coordinar un informe sobre la lectura en España. Seis años son un espacio de tiempo lo suficientemente grande como para que se puedan percibir cambios en muchos puntos del panorama descrito (o bien continuidades, igualmente significativas), y además han sido un período con notable implantación de nuevas prácticas ligadas a las tecnologías de la comunicación.

Hemos pretendido, de nuevo, editar una obra que resulte de utilidad no sólo para los especialistas en edición, en educación o en cultura (quienes por supuesto, tienen capítulos que les están especialmente dirigidos), sino también para todos aquellos relacionados con los usos y prácticas de la lectura.

Este *Informe 2008* cuenta con una especialización suplementaria: *Leer para aprender*. La lectura sigue siendo la auténtica vía de acceso a la sociedad del conocimiento, que hoy en día se despliega en numerosas intervenciones no sólo educativas, profesionales o empresariales, sino también ciudadanas. *Leer para aprender* ha sido el auténtico hilo conductor de este volumen.

A manera de Pórtico, abre esta obra Roger Chartier, con un capítulo que aborda la cuestión históricamente: «Aprender a leer, leer para aprender».

La situación actual se analiza en siete frentes: Antonio María Ávila estudia «La oferta editorial de libros» y Antonio Santos Tenorio «Los puntos de venta de libros». Hilario Hernández analiza «Las bibliotecas», e Inés Miret las «Bibliotecas escolares, (aún más) hoy». «La lectura de prensa» está a cargo de Raquel Gurrea y Carlos Flavián. Elena Martín Ortega analiza «El papel de la lectura en el sistema educativo» y Luis González, en «La lectura de la lectura: hábitos y políticas», los esfuerzos por estudiarla e incidir en ella.

A continuación figura un estudio cualitativo dirigido por Jesús Contreras con la metodología de «grupos de discusión». «Leer en tiempos modernos» da la voz a dos grupos clave de lectores: adolescentes y jóvenes profesionales.

La tercera parte reúne las opiniones de siete expertos: Emilio Sánchez Miguel estudia en «La comprensión lectora» los mecanismos que hay detrás de esa habilidad. Juan Mata con «Leer cómo, enseñar qué. (Los formadores en lectura)» aborda la cuestión de quiénes deben crearla. Daniel Cassany en «La lectura ciudadana» analiza los múltiples frentes de lectura abiertos en la actualidad. Javier Candeira analiza en «Avatares de la lectura profesional, 1980-2008» los cambios producidos en ese ámbito. Txetxu Barandiarán emprende la «Defensa y elogio de la librería especializada». José Andrés Rojo, en «El lector en el Club», analiza la historia del más importante club de lectores español. Por fin, el autor de estas líneas propone en «Los modos de la lectura digital» algunas vías de acceso a una realidad cada vez más extendida.

Juan José Millás pone el colofón a la obra con sus «Futuribles».

Aparte de la edición en forma de libro, este *Informe 2008* se publicará también en la Web, incorporando una licencia que facilitará su difusión y conocimiento. De este modo, una institución que agrupa a la mayoría de los editores de España, su Federación de Gremios, demuestra los beneficios que se pueden obtener con la alianza entre el antiguo y acreditado soporte del saber, el libro, y el joven y privilegiado medio de publicación y difusión, la Web.

La dirección <<http://lalectura.es/2008/>> contiene no sólo la totalidad de la obra, sino también materiales complementarios, que habrían alargado en exceso el volumen, y la fuente de algunos de los datos presentados. Asimis-

mo, se incluye la posibilidad de introducir comentarios o hacer aportaciones a los distintos capítulos. De esta manera, la divisa del volumen, «leer para aprender», se despliega en el abanico leer-compartir-aportar-aprender que se ha convertido en una de las características clave de nuestra época.

PÓRTICO

Aprender a leer, leer para aprender

Roger Chartier

Leer para aprender. Esta fórmula nos parece una evidencia hoy en día. Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible. Analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos.

Elefantes y corderos

Como historiador debo recordar que no fue siempre así. En primer lugar durante largo tiempo se mantuvieron las formas de transmisión oral y visual de los saberes. La imitación de los gestos, la escucha de las palabras, la adquisición de un saber vehiculado por las imágenes constituyeron modalidades dominantes de los aprendizajes, no solamente de las conductas prácticas sino también de los conocimientos abstractos. Como ha mostrado José Emilio Burucúa, citando a San Gregorio Magno, «El divino discurso de la Sagrada Escritura es un río delgado y profundo a la vez, en el cual deambula un cordero y nada un elefante»; duradera fue la percepción de la oposición entre

la cultura de los «elefantes», es decir los sabios y letrados, que dominan el leer y el escribir, y la cultura de los «corderos» iletrados [Burucúa 2001]. Lo importante es que esta oposición no borraba ni negaba la capacidad de conocimiento de los ignorantes. La sabiduría de los humildes, que no sabían leer, ejemplificó la reivindicación de una docta ignorancia opuesta a los falsos saberes de las autoridades. La inocencia de los «corderos» fue movilizadora por rechazar los dogmas heredados, la aceptación ciega de la tradición, el sometimiento al orden impuesto por los libros. Encarnaron en los textos este saber de los iletrados las figuras del salvaje (por ejemplo, los indios brasileños de Montaigne), del campesino (los Marcolfo y Bartoldo de la Italia renacentista), o los animales más sabios que los hombres que aparecen en las utopías y las estampas del mundo al revés. Tal como Cristo, los niños pueden enseñar a los ancianos, los simples a los doctos, las mujeres a los hombres. En este sentido el mundo al revés designaba paradójicamente el inesperado pero verdadero orden de la sabiduría.

Además, aun para quienes no sabían escribir ni siquiera leer, no era imposible entrar en el mundo de la cultura escrita. Fernando Bouza ha propuesto un inventario de los diversos soportes que aseguraban en los siglos XVI y XVII este «elevado grado de familiaridad con la escritura que tenían los no letrados»: la presencia sobre las paredes y las fachadas de los carteles, edictos, anuncios o grafiti, la importancia de la lectura en voz alta que permitía transmitir lo escrito a los iletrados (pensemos en los segadores del *Quijote* escuchando la lectura de las novelas de caballerías y las crónicas) o la creación de un nuevo mercado y de un nuevo público para los textos impresos [Bouza 1999]. Los pliegos sueltos, vendidos por los buhoneros (ciegos o no), difundían en las capas más humildes de la sociedad romances, coplas, relaciones de sucesos y comedias. Para los iletrados, la permanencia de las formas tradicionales de la transmisión de los conocimientos e informaciones iba a la par con una fuerte familiaridad con lo escrito —por lo menos en las ciudades.

Si la cultura escrita no borró el papel de la oralidad o de las imágenes es sin duda porque se mantuvieron altos porcentajes de analfabetismo hasta el siglo XVIII (salvo en la Europa del Norte). Pero, como observa Fernando Bouza,

existe otra razón. En los siglos XVI y XVII los tres modos de la comunicación (las palabras habladas, las imágenes pintadas o grabadas, la escritura manuscrita o tipográfica) estaban considerados como formas igualmente válidas del conocimiento. Semejante equivalencia no ignoraba el carácter propio de cada una de estas modalidades de comunicación: la fuerza performativa de la palabra que maldice, conjura o convence, la capacidad de la imagen de hacer presente lo ausente, o las posibilidades de reproducción y conservación sólo otorgadas por lo escrito. Sin embargo, la equiparación entre palabras vivas, imágenes y escritos permitía elegir uno u otro de los lenguajes disponibles, no en función del mensaje, sino del público o de las circunstancias. Aseguró la permanencia de la fuerza cognoscitiva procurada por las voces y las imágenes en el mundo de los alfabetizados, letrados y doctos, así como en los medios sociales que aún no habían conquistado el saber leer [Bouza 2003].

Oficio y ocio

Este diagnóstico no debe ocultar, no obstante, que desde los siglos XVI y XVII, y quizás ya antes la invención de la imprenta en algunas partes de Europa, leer libros era la práctica dominante para aprender no solamente conocimientos y saberes, sino técnicas y prácticas. Lo muestra la presencia de los libros en las casas o los talleres de los tenderos y artesanos. En Amiens en el siglo XVI, el 12% de los artesanos poseían libros, tanto libros de devoción (particularmente libros de horas) como los utilizados en el ejercicio del oficio, como las colecciones de modelos y planchas útiles para las distintas artes [Chartier 1989]. En Barcelona, durante el mismo siglo, también aparecen libros entre los bienes poseídos por la población artesanal y también puede observarse, como hace Manuel Peña [1997] la importante difusión de una literatura técnica consultada en el ejercicio del oficio. Se establece así en el mundo de las profesiones manuales una relación fuerte entre la práctica profesional y la posesión, consulta y lectura de libros —una relación que caracterizaba desde los tiempos del manuscrito a los clérigos, los juristas, y los médicos y cirujanos.

Tal observación requiere dos matices. Por un lado, no podemos concluir que un libro práctico fuera necesariamente leído para la práctica. Por ejemplo, los manuales epistolares que proponían reglas y ejemplos para escribir cartas conocieron en toda la Europa de los siglos XVII y XVIII una muy amplia difusión impresa, particularmente porque entraron en el repertorio de las ediciones populares, baratas, vendidas por los buhoneros. Sin embargo, es evidente que sus lectores populares, que constituían la mayoría de sus compradores, cuando escribían cartas no se encontraban en las situaciones epistolares propias de las élites descritas por los secretarios impresos, y no respetaron las convenciones que les enseñaban. Debemos pensar, entonces, que estos manuales, que tenían una clara finalidad didáctica y práctica, fueron leídos sin preocupación de utilidad y por otras razones, como descripción de un mundo aristocrático exótico, como esbozos de ficciones epistolares (gracias a las correspondencias ficticias propuestas como modelos), o como aprendizaje de un orden social donde las fórmulas de urbanidad, epistolares o no, debían siempre expresar las desigualdades de los rangos [Chartier 1993].

Por otro lado, no podemos limitar lo que se aprende leyendo a los requisitos del oficio. Desde el siglo XIII, como indica Armando Petrucci [1999], toda una clase de *alfabeti liberi*, de lectores que quieren leer fuera de las obligaciones de la profesión, buscan libros y copian o hacen copiar los textos que desean leer por propio entretenimiento, sin respetar los repertorios canónicos, las técnicas intelectuales o las normas de lectura impuestas por el método escolástico o la glosa jurídica. En el *Tesoro de la lengua castellana*, 1611, Covarrubias define así la palabra «ocio»: ‘No es tan usado vocablo como ociosidad, *latine otium*. Ocioso, el que no se ocupa en cosa alguna. El ocioso es el desocupado, el que no se detiene o se embaraza en ninguna cosa, que no tiene ocupación’. Los «ratos ociosos y desocupados» son momentos de tiempo libre, disponibles para sosegar, divertirse o aprender. El «desocupado lector» a quien se dirige el Prólogo del *Quijote* es, tal como el *otiosius lector* de la tradición clásica, un lector en su tiempo libre, que no lee por necesidad, sino por el placer literario o el interés intelectual. En este sentido, el «desocupado lector» no es solamente un lector que es el dueño de su tiempo,

sino también un lector liberado de las lecturas profesionales. Pero este ocioso lector es un desocupado bien ocupado, ya que «deja los negocios y, por descansar, se ocupa en alguna cosa de contento». Contentarse y aprender no son incompatibles si se define aprender en un sentido amplio, tal como propone Covarrubias: «Aprender es aprehender en el entendimiento y conservar en la memoria alguna cosa».

Normas escolares, literatura industrial y lecturas instructivas

En el siglo XIX, los manuales escolares insistían en que el verdadero saber se encontraba en los libros. Un método de enseñanza de lectura y escritura francesa para las escuelas primarias, publicado por Eugène Cuissart en 1882, se dirigía así a los alumnos: «Ahora sabes leer, y pronto serás capaz de leer solo buenas historias en los libros. Todo el saber humano está en los libros. Si sabes leer, puedes volverte sabio». Los enemigos contra los cuales debe enseñarse a luchar en la escuela son las prácticas empíricas, las supersticiones arcaicas, los falsos conocimientos que transmite la tradición oral. La lectura es la única manera de aprender. De ahí la ambición de la escuela primaria, según el modelo francés: proponer un manual escolar, un libro de lecturas que sea como un libro de libros, constituido por textos breves y extractos de obras, que transmita múltiples saberes (historia, geografía, moral, ciencias físicas y naturales, economía doméstica, higiene, etcétera) y, con ello, procurar a los alumnos las competencias de lectura (y de escritura) que les permitirán transformar en un instrumento de conocimiento el aprendizaje escolar cuyo fin es aprender a leer según las reglas y normas [Chartier 2007].

Con los progresos de la alfabetización y la diversificación de la producción impresa, el siglo XVIII y aún más el XIX conocieron una gran dispersión de los modelos de lectura. Fuerte es el contraste entre la imposición de las normas escolares que tendían a definir un modelo único, codificado y controlado de la lectura, y la extrema diversidad de las prácticas de las diversas comunidades

de lectores, tanto las que habían estado anteriormente familiarizadas con la cultura impresa como las constituidas por recién llegados al mundo de lo escrito: niños, mujeres, obreros. El acceso de casi todos a la capacidad de leer, tal como se estableció a finales del siglo XIX en diversas partes de Europa, instauró por tanto una muy fuerte fragmentación de las prácticas de lectura.

Tal fragmentación condujo a reforzar dos elementos de los primeros siglos de la modernidad. Por un lado, se multiplicaron los productos impresos dirigidos a los lectores populares: colecciones baratas, publicaciones por entregas, revistas ilustradas, literatura de estación, etcétera. Desde este punto de vista, la producción y circulación de la cultura impresa en la España del siglo XIX muestra las mismas mutaciones fundamentales que se encuentran en todas partes de Europa: la autonomización de la profesión del editor, que se distingue tanto del librero como del impresor; la entrada en una economía de mercado que hace surgir un nuevo público lector a partir de la oferta de nuevos productos editoriales; la multiplicación de las bibliotecas «públicas» vinculadas con el fenómeno asociativo de las «sociedades de hablar»: ateneos, círculos, casinos.

En la España diecimonónica, la permanencia de altos niveles de analfabetismo, tal como los presentan las estadísticas basadas en los porcentajes de firmas, no deben hacer olvidar la creciente presencia de los impresos efímeros y baratos dentro de las capas populares, inclusive analfabetas [Viñao Frago 1999]. En las ciudades, por lo menos, la amplia circulación de los periódicos, pliegos, almanaques y folletines permitía una gran familiarización con la cultura impresa, posiblemente transmitida por las lecturas en voz alta. No debemos entonces limitar la población de los «lectores» únicamente a los alfabetizados. No debemos tampoco aislar los objetos impresos (libros o periódicos) de las otras formas de presencia de lo escrito: carteles manuscritos, inscripciones grabadas, escrituras pintadas. Se encuentran en las calles, los cementerios, los edificios públicos, las casas. En el paisaje escrito urbano, esta omnipresencia de los textos escritos produce «una especie de aculturación por impregnación ambiental», según la expresión de Jean-François Botrel [1993]. Tal «impregnación» debe matizar fuertemente los juicios clásicos sobre el

retraso cultural español y desplazar la atención sobre las diferencias entre las ciudades y el campo, entre las grandes ciudades y las pequeñas, entre la capital y las periferias.

Otro rasgo común entre España y el resto de Europa es la constitución en el siglo XIX de un «campo literario» polarizado entre la «literatura industrial» dirigida al creciente mercado de los lectores y las formas cultas del «arte por el arte» o del saber erudito cuyas creaciones circulan dentro del público restringido de los *happy few*. Se estableció un fuerte vínculo entre la reivindicación de una cultura «pura», al margen de las leyes de la producción económica, distanciada de las diversiones «populares», gobernada por la complicidad estética e intelectual entre los autores y sus lectores y, por otra parte, los progresos de una literatura comercial, dominada por el capitalismo editorial y dirigida al «gran público». Semejante polarización introdujo una diferencia contundente entre los escritores que trataban de vivir de su pluma y que no podían sobrevivir sino poniéndose al servicio de los editores que publicaban los géneros impresos más populares, y los autores cuya existencia no dependía de la escritura, sino de otro oficio: profesor, abogado, empleado de la administración. Parecía establecerse una incompatibilidad radical entre los libros instructivos y los impresos de amplia circulación, la transmisión de los conocimientos y los placeres de la ficción.

Debe matizarse esta oposición fuertemente percibida por los contemporáneos. En primer lugar, la definición escolar de las obras legítimas multiplicó la lectura por parte de lectores populares de obras transformadas en un patrimonio común. Antologías y colecciones dieron una forma editorial a un conjunto de obras y autores que identificaron la producción literaria nacional. Lo hicieron a partir de elecciones y exclusiones que delimitaron un repertorio literario canónico, definido por José-Carlos Mainer [2000] como «el elenco de nombres que se constituye en repertorio referencial de las líneas de fuerza de una literatura, y en tal sentido, es una permanente actualización del pasado». Gracias a las bibliotecas populares y a las colecciones baratas de obras clásicas o recientes, los lectores artesanos u obreros, compartieron, aún más que en los siglos XVI y XVII, los mismos textos que los miembros de las élites.

Pero como muestran las autobiografías obreras, leyeron estas obras canónicas de una manera intensiva basada en la repetición y la memorización. Releían más que leían; compartían a menudo los textos leídos en voz alta; y los copiaban y memorizaban. Movilizaron para la apropiación de la literatura sabia las prácticas del leer que habían caracterizado durante largo tiempo la relación con los pliegos de cordel [Lyons 1998].

Se multiplicaron también los libros instructivos dirigidos a estos mismos lectores. Pura Fernández describe así las características formales de los libros de utilidad: «cubiertas y papel resistentes, formatos manejables, tendencia a la agrupación de títulos en colecciones o bibliotecas de aspecto sobrio pero cuidado, el acicate de las ilustraciones que orientan la lectura» [Fernández 2003]. En toda Europa, semejantes «bibliotecas» propusieron a los lectores volúmenes de divulgación del saber científico o histórico. En Francia, la *Bibliothèque Charpentier* inauguró en 1828 este tipo de colección con su pequeño formato (en 8°), su bajo precio (3,50 francos cada libro) y sus diversas series dedicadas a la publicación de autores clásicos y contemporáneos: la «Biblioteca francesa», (dividida entre «Literatura antigua» (es decir medieval), «Memorias y correspondencias», «Clásicos de los siglos XVI, XVII y XVIII» y «Escritores contemporáneos»), las «Bibliotecas» inglesa, alemana, italiana, española, las «Bibliotecas» griega y latina (en traducción), la «Biblioteca filosófica» (dividida entre «Filosofía médica», «Filosofía y Ciencias», «Filosofía y Religión») [Olivero 1999]. La dimensión de conocimiento entraba así en un proyecto que fundamentalmente trataba de construir un repertorio de obras literarias canónicas para los lectores sin muchos recursos. Ya antes de la *Bibliothèque Charpentier*, en 1825, otra colección se había dedicado a la divulgación de las ciencias y artes, *l'Encyclopédie portative ou Résumé universel des sciences, des lettres et des arts*. El título mismo, que hace hincapié en el carácter portátil y la dimensión de sumario de los conocimientos de los volúmenes, indica claramente que el proyecto se inscribe en la herencia de modelo enciclopédico de los diccionarios de la Ilustración. Tres años después, *l'Encyclopédie populaire, ou les sciences, les arts et les métiers mis à la portée de toutes les classes* propuso una serie de tratados sobre los diversos conocimientos humanos, traducidos

del inglés a partir de la *Library of Useful Knowledge* inspirada por la filosofía utilitarista y publicada por la *Society for the Diffusion of Useful Knowledge*. Siguieron numerosas bibliotecas enciclopédicas, cuyos títulos subrayaban o bien la utilidad de los conocimientos que proponían o la universalidad social de su público: así, la *Bibliothèque populaire* en 1832, la *Bibliothèque des connaissances utiles* en 1842, la *Bibliothèque pour tout le monde* en 1849. En España las lecturas instructivas pudieron apoderarse en la segunda mitad del siglo de los 75 volúmenes de la *Biblioteca enciclopédica popular ilustrada*, publicados en Madrid entre 1877 y 1884, o de los 136 volúmenes de la *Biblioteca universal ilustrada. Colección de obras históricas y literarias* editada en Barcelona a partir de 1887.

Los peligros del leer

En el siglo XIX el crecimiento de la producción impresa dirigida a los lectores que querían aprender tenía un doble peligro: la invasión de los «malos libros», o peor aún, la de los impresos de esparcimiento, que ni siquiera son libros: pliegos de cordel, publicaciones por entregas, revistas ilustradas. De ahí las condenas y censuras de estos textos que alejan del conocimiento, transmiten malos ejemplos y corrompen a los lectores. Con una insistencia aún más fuerte se repiten las denuncias, tan frecuentes en el siglo XVIII, de las malas lecturas y de los malos lectores —o lectoras. Los diagnósticos de los tiempos de la Ilustración designaban los efectos físicamente desastrosos de la captura del lector por la ficción. Enunciaban de manera nueva, apoyándose en las categorías de la psicología sensualista, las denuncias más antiguas de los peligros que amenazan al lector de las obras de imaginación. Por ejemplo, en la Castilla del Siglo de Oro, un fuerte lazo unía tres elementos: la referencia reiterada al motivo platónico de la expulsión de los poetas de la República, el empleo del léxico de la alienación (*embelesar*, *maravillar*, *encantar*) para caracterizar el olvido del mundo real por el lector de fábulas, y la conciencia de que los progresos de la lectura en silencio y en soledad favorecían, mucho

más que las lecturas hechas en voz alta, para los otros o para uno mismo, la confusión entre el mundo del texto y el del lector.

En el siglo XVIII, el discurso se medicalizó y construyó una patología del exceso de lectura considerado una enfermedad individual o una epidemia colectiva. La lectura sin control es peligrosa porque asocia la inmovilidad del cuerpo con la excitación de la imaginación. Por lo tanto, produce los peores males: la obstrucción del estómago y de los intestinos, el desarreglo de los nervios, el agotamiento físico. Los profesionales de la lectura, los hombres de letras, son los más expuestos a tales desarreglos, fuentes de la enfermedad que es por excelencia la suya: la hipocondría. El ejercicio solitario de la lectura conduce a un desvío de la imaginación, al rechazo de la realidad, a la preferencia otorgada a la quimera. De ahí proviene la cercanía entre el exceso de lectura y los placeres sexuales solitarios. Las dos prácticas producen los mismos síntomas: la palidez, la inquietud, la postración. El peligro es máximo cuando la lectura es lectura de una novela y el lector, una lectora retirada en la soledad. La relación con lo escrito fue así concebida a partir de sus efectos corporales. Semejante «somatización», que indica una fuerte mutación de las representaciones de la relación con los libros, permanecerá durante el siglo XIX y fundamentará el enfoque, particularmente en los aprendizajes escolares, sobre las lecturas «correctas», tanto por el contenido de los textos como por las posturas de los lectores.

Es contra tales representaciones, que multiplican las advertencias sobre los peligros de las «malas lecturas», por lo que se afirmó la definición de la lectura como instrumento privilegiado, si no único, del acceso al conocimiento del mundo, del pasado, de la sociedad o de uno mismo. La certidumbre de que todo el saber se encuentra en los libros, por lo menos en los «buenos libros», no fue solamente una idea de las autoridades o de los doctos sino que movilizó los esfuerzos de los «nuevos lectores» que conquistaron la lectura y la escritura para entender y posiblemente transformar el mundo injusto en el cual vivían. Una tensión que atraviesa toda la historia de la cultura escrita es la que enfrenta a las autoridades, que intentan imponer el control o monopolio sobre lo escrito, contra todos aquellos y, aún más, aquellas para quienes el

saber leer y escribir fue la promesa de un mejor control de su destino. Los enfrentamientos entre el poder establecido por los poderosos sobre la escritura, y el poder que su adquisición confiere a los más débiles, oponen a la violencia ejercida por lo escrito su capacidad de fundamentar, tal como enunciaba Vico en 1725, «la facultad de los pueblos de controlar la interpretación dada por los jefes a la ley».

Impreso o manuscrito, el escrito ha sido investido de forma duradera con un poder a la vez deseado y temido, necesario y peligroso. Es posible leer el fundamento de tal ambivalencia en el texto bíblico, con la doble mención del libro comido tal como aparece en *Ezequiel* III, 3 («Y el Señor me dijo: Hijo del hombre, haz a tu vientre que coma, e hinche tus entrañas de este rollo que yo te doy. Y lo comí, y fue en mi boca dulce como miel») y que se repite en el *Apocalipsis* de Juan, X, 10 («Y tomé el librito de la mano del ángel, y lo devoré; y era dulce en mi boca como la miel; y cuando lo hube devorado, fue amargo mi vientre»). El libro dado por Dios es amargo, como el conocimiento del pecado, y dulce como la promesa de la redención. La *Biblia*, que contiene este libro de la Revelación, es en sí mismo un libro poderoso, que protege y conjura, aparta las desgracias, aleja los maleficios. En toda la cristiandad, el libro sagrado fue objeto de usos propiciatorios y protectores que no suponían necesariamente la lectura de su texto, pero que exigían su presencia material lo más cerca posible de los cuerpos.

El libro es, de este modo, el depositario de conocimientos poderosos y temibles. Calibán, que lo sabe, piensa que el poder de Próspero será destruido si se capturan y queman sus libros: «Burn but his books». Pero los libros de Próspero no son más que un único libro: el que le permite someter a su voluntad a la Naturaleza y a los seres. Este poder demiúrgico representa una terrible amenaza para quien lo ejerce, y copiar no siempre alcanza para conjurar el peligro. El libro debe desaparecer, ahogado en el fondo de las aguas: «Y allí donde jamás bajó la sonda/yo ahogaré mi libro [‘I’ll drown my book’]». Tres siglos más tarde, en otras profundidades, aquellas de los anaques de la biblioteca borgiana de la calle México en Buenos Aires, debió ser enterrado un libro que, por ser de arena, no era menos inquietante. Si, por supuesto, se

debe leer para aprender, es menester también aprender lo que se debe leer, y cómo. Lo expresan de manera contundente dos temores contradictorios que han habitado la Europa moderna, y que todavía nos atormentan: por un lado, el temor ante la proliferación indomable de los escritos, la multiplicación de libros inútiles o corruptores, el desorden del discurso, y, por otro, el miedo a la pérdida, la falta, el olvido.

Leer y aprender frente a la pantalla

Es una tensión comparable a la que caracteriza nuestros tiempos confrontados a los desafíos lanzados por una nueva forma de inscripción, comunicación y lectura de los textos. La revolución digital de nuestro presente modifica todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación, y las maneras de leer. Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad. La invención de la imprenta no ha modificado las estructuras fundamentales del libro, compuesto, tanto antes como después de Gutenberg, por pliegos, hojas y páginas reunidos en un mismo objeto. En los primeros siglos de la era cristiana, esta nueva forma del libro, la del *codex*, se impuso a costa del rollo, pero no estuvo acompañada por una transformación de la técnica de reproducción de los textos, siempre asegurada por la copia manuscrita. Y si bien la lectura ha conocido varias revoluciones, señaladas o discutidas por los historiadores, todas ocurrieron durante la larga duración del *codex*: éstas son las conquistas medievales de la lectura silenciosa y visual, la fiebre de lectura que caracterizó el tiempo de las Luces, o incluso, a partir del siglo XIX, como hemos visto, la entrada en la lectura de recién llegados: los medios populares, las mujeres y los niños.

Al romper el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, la revolución digital obliga a una radical revisión de los gestos y nociones que asociamos con lo escrito. A pesar de la inercia del vocabulario, que intenta domesticar la novedad denominándola con palabras familiares, los fragmentos de textos que aparecen en la pantalla

no son páginas, sino composiciones singulares y efímeras. Y, contrariamente a sus predecesores, rollo o *codex*, el libro electrónico no se diferencia de las otras producciones de la escritura por la evidencia de su forma material. La diferencia existe incluso en las aparentes continuidades. La lectura frente a la pantalla es una lectura discontinua, segmentada, atada al fragmento más que a la totalidad. ¿Acaso no resulta, por este hecho, la heredera directa de las prácticas permitidas y suscitadas por el *codex*? En efecto, este último invita a hojear los textos, apoyándose en sus índices o bien a «sauts et gambades» como decía Montaigne. El *codex* invita también a comparar diferentes pasajes, como quería la lectura tipológica de la *Biblia*, o a extraer y copiar citas y sentencias, como exigía la técnica humanista de los lugares comunes. Sin embargo, la similitud morfológica no debe engañar. La discontinuidad y la fragmentación de la lectura no tienen el mismo sentido cuando van acompañadas de la percepción de la totalidad textual contenida en el objeto escrito y cuando la superficie luminosa donde aparecen los fragmentos textuales no deja ver inmediatamente los límites y la coherencia del corpus de donde fueron extraídos.

La descontextualización de los fragmentos y la continuidad textual que ya no diferencia los diversos discursos a partir de su materialidad propia parecen contradictorios con los procedimientos tradicionales del aprender leyendo, que supone tanto la comprensión inmediata, gracias a la forma de su publicación, del valor de conocimiento de los discursos, como la percepción de las obras como obras, es decir en su totalidad y coherencia. Las mutaciones contemporáneas no son sino riesgos, como muestra la inquietante capacidad del mundo digital de dar credibilidad a las falsificaciones o errores, de someter la jerarquía de los conocimientos a la lógica económica de las más poderosas empresas multimedia, o de establecer la dominación cada día más fuerte del inglés como única lengua del saber [Chartier 2005]. Estos temores son plenamente legítimos y deben inspirar posibles maneras de limitar sus efectos desastrosos. Sin embargo, no deben hacer olvidar otras realidades más prometedoras.

El sueño de la biblioteca universal parece hoy más próximo a hacerse realidad que nunca antes, incluso más que en la Alejandría de los ptolomeos.

La conversión digital de las colecciones existentes promete la constitución de una biblioteca sin muros, donde se podría acceder a todas las obras que fueron publicadas en algún momento, a todos los escritos que constituyen el patrimonio de la humanidad. La ambición es magnífica, y, como escribe Borges, «cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad». Pero, seguramente, la segunda impresión debe ser un interrogante sobre lo que implica la conversión digital que propone a los lectores contemporáneos de textos cuyas formas materiales ya no son aquellas donde sus lectores del pasado los leyeron. Semejante transformación no carece de precedentes: fue en códices y no en los rollos de su primera circulación como los lectores medievales y modernos se apropiaron de las obras antiguas o, al menos, de aquellas que han podido o querido copiar. Seguramente. Pero para entender el significado que los lectores del pasado dieron a los textos de los que se apoderaron, es necesario proteger, conservar y comprender los objetos escritos que los han transmitido. La «felicidad extravagante» suscitada por la biblioteca universal podría volverse impotente amargura si se traduce en la relegación o, peor aún, la destrucción de los objetos impresos que han alimentado a lo largo del tiempo los pensamientos y sueños de aquellos y aquellas que los han leído. La amenaza no es universal, y los incunables no tienen nada que temer, pero no ocurre lo mismo con las más humildes y recientes publicaciones, sean o no periódicas. Es la razón por la cual las bibliotecas deben mantenerse en el mundo de la red como un lugar y una institución fundamental donde los lectores seguirán aprendiendo en los libros.

Al mismo tiempo que modifica las posibilidades del acceso al conocimiento, la revolución digital transforma profundamente las modalidades de las argumentaciones y los criterios o recursos que puede movilizar el lector para aceptarlas o rechazarlas. Por un lado, la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como

consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones musicales) que son el objeto del análisis si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada. Semejante posibilidad modifica profundamente las técnicas clásicas de la prueba (notas a pie de página, citas, referencias) que suponían que el lector diese su confianza al autor, sin poder colocarse en la misma posición que éste frente a los documentos analizados y utilizados. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. Puede así abrir nuevas perspectivas a la adquisición de los conocimientos otorgada por la lectura, cualquiera que sea la modalidad de inscripción y transmisión del texto del cual se apodera.

Como siempre es el «ingenio lego» el que puede aclarar las contradicciones apuntadas por este texto. Sancho, que no sabe ni leer ni escribir, es sin embargo el depositario de una sabiduría sentencial transmitida por los refranes y consejos de su pueblo. Sancho aprendió sin leer. Don Quijote, que ha leído hasta la locura, muestra la inestable ambivalencia de la lectura —y de los libros. Pueden hacer al hombre más sabio, cuerdo y discreto, como indica el hidalgo al caballero del verde gabán, pero pueden también hacerle perder el juicio. En este sentido, Don Quijote leyó sin aprender, por lo menos sin aprender lo que requieren el entendimiento y la prudencia. Leer para aprender, pero sabiendo que existen conocimientos que no se encuentran encerrados en las páginas de los libros; aprender a leer, pero trazando el propio camino de uno en la selva o los jardines de los textos: tales son, hoy en día, las advertencias que nos dejan un elefante «seco de carnes» y un cordero que tenía «la barriga grande y las zancas largas».

Referencias

- BOTREL, Jean-François, *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993.
- BOUZA, Fernando, *Comunicación, conocimiento y memoria en la España de los siglos XVI y XVII*, Salamanca: Publicaciones del SEMYR, 1999.
- , *Palabra, imagen en la corte. Cultura oral y visual de la nobleza en el Siglo de Oro*, Madrid: Abada Editores, 2003.
- BURUCÚA, José Emilio, *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica —siglos XV a XVI—*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, y Madrid: Miño y Dávila Editores, 2001.
- CHARTIER, Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris: Retz, 2007.
- CHARTIER, Roger, «Las prácticas de lo escrito», en Philippe Ariès y Georges Duby, eds., *Historia de la vida privada*, Madrid: Taurus, 1989, tomo 3, Roger Chartier, ed., *Del Renacimiento a la Ilustración*, págs. 112-161.
- , «Los secretarios. Modelos y prácticas epistolares», en Roger Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la Edad moderna*, Madrid: Alianza Editorial, 1993, págs. 284-314.
- , «Lenguas y lecturas en el mundo digital», en Roger Chartier, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México: Universidad Iberoamericana, 2005, págs. 195-218.
- FERNÁNDEZ, Pura, «Lecturas instructivas y útiles», en Víctor Infantes, François Lopez y Jean-François Botrel, eds., *Historia de la edición y de la lectura en España 1472-1914*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003, págs. 672-681.
- LYONS, Martyn, «Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros», en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, eds., *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, 1998, págs. 473-517.
- MAINER, José-Carlos, *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

OLIVERO, Isabelle, *L'invention de la collection. De la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIX^e siècle*, Paris: Editions de l'IMEC y Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.

PEÑA, Manuel, *El laberinto de los libros. Historia cultural de la Barcelona del Quinientos*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.

PETRUCCI, Armando, *Alfabetismo, escritura, sociedad*, Barcelona: Gedisa, 1999.

VINAO FRAGO, Antonio, *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpan de Juárez, México: Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999.

PARTE I

La situación actual

La oferta editorial de libros

Antonio M.^a Ávila

Introducción

En el análisis que hice sobre la oferta editorial española, en el anterior informe *La lectura en España* [Ávila 2002], definía ésta como el número de títulos ofrecidos, esto es, de libros distintos independientemente del soporte en que se produzcan, y no como la oferta de libros, que es lo usual, esto es, de ejemplares, a pesar de no ser esta cifra baladí, ya que en el 2007 se produjeron casi 360 millones de ejemplares, de los que se vendieron 250 millones, un 9,9% más que en el 2006.

Califiqué la oferta editorial como rica y plural. Rica por el alto número de títulos que en el 2007, según el *Estudio de Comercio Interior* [FEDECALI 2008], llegó a la cifra de 70.520, con un conjunto de títulos vivos de 369.588. Plural por su contenido, las lenguas que se traducen (el índice de etnocentricidad) y las lenguas en que se edita o los soportes en los que se edita.

Este año, sin embargo, distingo entre la oferta editorial española, la que produce la industria editorial española para el mercado nacional, y la oferta editorial en España, que incluye la anterior más los libros que se importan.

TABLA 1 - Títulos editados (por materia)

TÍTULOS	2005	2006	2007	Variación interanual 2007/2006
TOTAL	69.598	68.930	70.520	2,3
Literatura	14.208	14.149	13.357	-5,6
Novela	-	11.608	10.278	-11,5
Poesía, teatro	-	1.350	810	-40,0
Otros literatura	-	1.191	2.269	90,5
Infantil y juvenil	11.756	12.178	10.524	-13,6
Texto no universitario	15.627	16.255	16.592	2,1
Educación infantil	3.090	3.381	3.480	2,9
Educación primaria	5.377	5.328	4.918	-7,7
E.S.O.	3.245	3.164	3.940	24,5
Bachillerato	1.166	1.261	927	-26,5
F.P.	310	259	282	8,9
Libros y materiales complementarios	2.438	2.862	3.045	6,4
Científico técnico y universitario	5.575	5.572	5.705	2,4
Formación a distancia	-	-	1.124	-
Total Ciencias sociales y humanidades	9.304	9.196	12.326	34,0
Ciencias sociales y humanidades	9.304	9.196	8.364	-
Derecho y ciencias económicas	-	-	2.456	-
Religión	-	-	1.506	-
Libros prácticos	4.042	3.925	3.814	-2,8
Divulgación general	4.357	3.723	3.467	-6,9
Diccionarios y enciclopedias	874	840	1.147	36,5
Cómics	1.139	1.220	1.582	29,7
Otros	2.716	1.872	882	-52,9

Fuente: FGEE 2008

Por lo que se refiere a las fuentes estadísticas, las básicas siguen siendo el *Estudio de Comercio Interior* y la *Panorámica de la Edición* [MC 2007], que aun no siendo coincidentes en sus resultados, sí mantienen la misma tendencia.

Personalmente prefiero las cifras de *Comercio Interior* de la Federación de Gremios de Editores de España [FGEE 2008], por su clasificación en materias, porque es más comercial (la *Panorámica* es mas bibliográfica), incluye los estudios por determinadas comunidades autónomas que realizan los gremios federados, y por estimar su cifra más cercana a lo que realmente llega al mercado, al lector, al eliminar repeticiones y los libros editados con objetivos distintos a los comerciales (por motivos académicos, por ejemplo). A mi juicio siguen siendo escasamente útiles y manifiestamente mejorables los datos del INE, basados en

TABLA 2 - Ejemplares editados (por materia) (en millones)

EJEMPLARES	2005	2006	2007	Variación interanual 2007/2005
TOTAL	321,47	338,09	357,57	5,8
Literatura	99,16	85,75	86,05	0,3
Novela	-	77,72	78,42	0,9
Poesía, teatro	-	2,92	2,00	-31,4
Otros literatura	-	5,11	5,63	10,1
Infantil y juvenil	56,45	59,95	54,51	-9,1
Texto no universitario	65,86	66,12	83,65	26,5
Educación infantil	14,57	13,68	18,55	35,6
Educación primaria	23,29	22,32	24,89	11,5
E.S.O.	11,77	11,59	18,71	61,5
Bachillerato	2,96	4,21	3,74	-11,1
F.P.	0,83	0,85	0,88	3,2
Libros y materiales complementarios	12,43	13,47	16,88	25,3
Científico técnico y universitario	10,72	12,31	15,23	23,7
Formación a distancia	-	-	1,65	-
Total Ciencias sociales y humanidades	18,25	28,92	28,56	-1,2
Ciencias sociales y humanidades	18,25	28,92	18,33	-
Derecho y ciencias económicas	-	-	5,74	-
Religión	-	-	4,49	-
Libros prácticos	16,31	29,53	23,48	-20,5
Divulgación general	29,19	30,59	25,12	-17,9
Diccionarios y enciclopedias	5,28	8,67	15,02	73,2
Cómics	13,88	12,02	21,11	75,7
Otros	6,37	4,23	3,19	-24,5

Fuente: FGEE 2008

el depósito legal. El INE, hoy por hoy, presta escasa atención y recursos a la actividad y a los sectores culturales, a pesar de su creciente valor económico.

Pluralidad por contenidos

De acuerdo con los datos del *Estudio de Comercio Interior del Libro del 2007*, los títulos editados por materias se distribuyen como se ve en las Tablas 1 y 2.

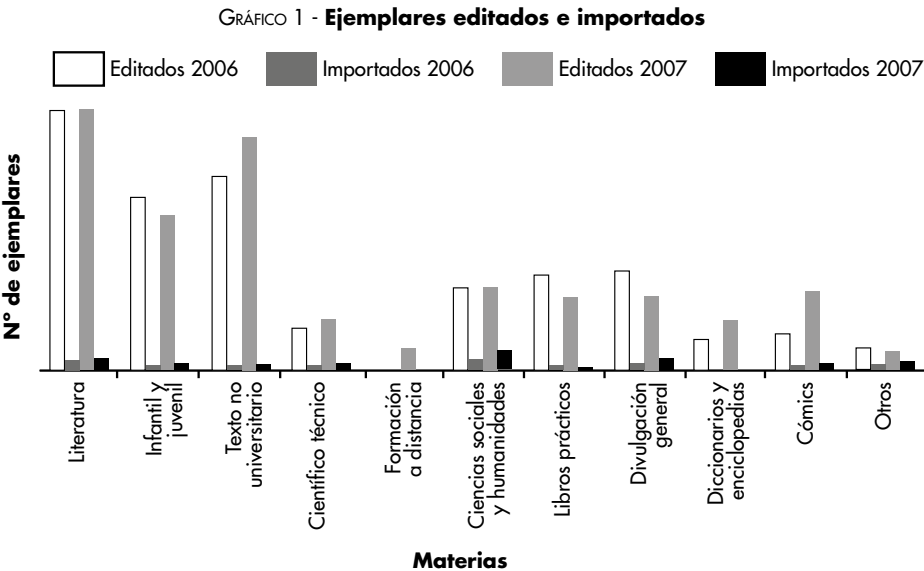
Esto significa que el libro de texto es el que más títulos tiene, un 23,55%, pero no es el que más ejemplares vende, ya que son los libros de literatura, con un 24,06% de los ejemplares vendidos, representando solo un 18,94%

de los títulos, los que ocupan el primer lugar. El libro infantil y juvenil viene a ser un 14,92% de los títulos y un 15,24% de los ejemplares vendidos y los libros de ciencias sociales y humanidades son un 17,48% de los títulos, pero un 7,99% de los ejemplares vendidos. A esta cifra hay que añadir las importaciones de libros por materias (véase Tabla 3).

TABLA 3 - Ejemplares importados (por materias)		
Ejemplares	Número	%
Libros extranjeros	7.975.832	25,94
Literatura	841.041	10,54
Infantil y juvenil	141.437	1,77
Enseñanza no Universitaria	150.518	1,89
Científico-técnico	428.663	5,37
Ciencias sociales	4.808.239	60,29
Divulgación	883.180	11,07
Libros prácticos	239.065	3,00
Diccionarios y enciclopedias	20.376	0,26
Cómics	26.619	0,33
Otros	436.694	5,48
Encargos de impresión	22.768.665	74,06
Total	30.744.497	100,00

Fuente: FCLE 2008

Esta riqueza se aprecia mejor en el Gráfico 1, que muestra el resumen de las Tablas 1 y 2.



Etnocentricidad

Por lo que se refiere a la etnocentricidad, esto es, al carácter abierto a otras culturas de una producción u oferta editorial, con datos del 2006 de la *Panorámica de la Edición*, las traducciones suponen el 28,2% del total de la producción editorial, con un incremento del 10,7% respecto de 2005.

Si observamos la Tabla 4, el número de títulos traducidos no ha dejado de incrementarse desde 1990, prácticamente se ha doblado, pasando de 10.977 a 21.809 títulos, y se ha diversificado el origen porque, junto al inglés, francés y alemán, ha irrumpido con fuerza el japonés.

TABLA 4 - Evolución de las traducciones en la edición

Años	Libros traducidos	% respecto a la oferta	Variación interanual	%Variación interanual
1990	10.977	26,0	+1.286	+13,3
1991	10.542	24,0	-435	-3,9
1992	11.365	22,4	+823	+7,8
1993	10.904	22,1	-461	-4,1
1994	11.696	22,9	+792	+7,3
1995	12.445	24,0	+749	+6,4
1996	11.833	23,6	-612	-4,9
1997	13.661	24,9	+1.828	+15,5
1998	14.920	24,7	+1.259	+9,2
1999	16.048	26,1	+1.128	+7,6
2000	15.082	24,2	-966	-6,0
2001	17.030	25,4	+1.948	+12,9
2002	17.149	24,5	+119	+0,7
2003	20.124	25,8	+2.975	+17,4
2004	19.292	24,9	-832	-4,1
2005	19.708	25,8	+416	+2,2
2006	21.809	28,2	+2.101	+10,7

Fuente: MC 2007

Esto se observa mejor si nos fijamos en el porcentaje de lenguas, es decir, en los libros traducidos (véanse Tablas 5 y 6), que demuestra que la española sigue siendo la industria editorial que más traduce de Europa, seguida de la de Alemania y a mucha distancia de la de Gran Bretaña, escasamente abierta a otras culturas.

En todo caso, el resultado no hace más que evidenciar ese carácter culturalmente abierto y atento de la edición española, que aquí muestra un rasgo típico de una sociedad abierta y de que, como señala Popper en su bonita autobiografía, todo consiste en una búsqueda sin fin que, por cierto, es uno de los rasgos típicos de la industria cultural, caracterizada por ser una industria claramente de oferta.

TABLA 5 - Porcentaje de lenguas traducidas sobre la producción total

Lenguas	2002	2003	2004	2005	2006
Inglés	12,7	13,4	11,9	12,7	13,9
Castellano	3,8	3,9	4,1	3,6	4,5
Francés	2,8	3,0	3,0	3,2	3,1
Alemán	1,7	1,8	1,6	1,9	1,8
Italiano	1,2	1,3	1,3	1,2	1,3
Japonés	0,1	0,1	0,6	0,7	0,9
Catalán	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8
Portugués	0,3	0,2	0,4	0,3	0,3
Gallego	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2
Latín	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2

Fuente: MC 2007

TABLA 6 - Porcentaje de lenguas sobre los libros traducidos

Lenguas	2002	2003	2004	2005	2006
Inglés	51,9	52,0	47,8	49,2	49,4
Castellano	15,3	15,0	16,4	13,9	16,1
Francés	11,4	11,6	11,9	12,5	11,0
Alemán	7,0	7,1	6,5	7,4	6,4
Italiano	4,7	5,2	5,3	4,8	4,5
Japonés	0,4	0,4	2,5	2,8	3,3
Catalán	2,8	2,6	2,7	2,9	2,8
Portugués	1,3	0,9	1,5	1,1	1,1
Gallego	0,6	0,6	1,0	0,7	0,8
Latín	1,0	0,8	0,7	0,7	0,7

Fuente: MC 2007

Idiomas en que se edita

Un rasgo que siempre se destaca de la edición española es su carácter plurilingüístico. Efectivamente, los editores españoles han hecho y hacen un enorme y, a veces, ruinoso esfuerzo para preservar y fomentar la edición en las lenguas

cooficiales. La razón de esta edición es estrictamente cultural y no existen motivos o razones económicas para dedicarse a ellas. A partir del *Estudio de Comercio Interior del Libro* de la Federación de Gremios de Editores de España, así como de los elaborados por Gremios y Asociaciones, profundizamos en el estudio de las materias que se editan en lenguas cooficiales. Vamos a examinar su riqueza. Los datos son del 2006.

Así, los títulos y ejemplares publicados para el catalán, en Cataluña, el valenciano y el euskera se muestran en las Tablas 7-12.

No hay estudio similar para el gallego, pero la tendencia y porcentajes son similares.

Un rasgo muy singular que se destaca en la edición en otras lenguas, cualesquiera que sea, es el alto porcentaje que en ella representa el libro de texto de la enseñanza obligatoria, ya que significa por títulos, en Cataluña, un 36,4% de la edición en catalán, y el 46,2% de los ejemplares editados. En valenciano la representación del libro de texto sube a un 45,3% y un 46,9% de los ejemplares producidos y, en euskera, un 37,6% de los títulos y un 47,8% de los ejemplares, lo que significa que eliminando el libro de texto, la oferta editorial en las lenguas cooficiales se reduce en un tercio, siendo por ello el subsector del libro de texto, tanto por títulos como por ejemplares, mayoritario dentro de la oferta en la lengua cooficial, seguido a mucha distancia por la literatura, lo que también explica la gran preocupación que los sistemas de préstamo de libros de texto ha generado entre los editores de estas lenguas.

Esta consideración se observa mejor en los Gráficos 2, 3 y 4.

Edición en otros soportes

Por lo que se refiere a la edición en soportes distintos del papel, ésta ya alcanza un 10,5% de la facturación del sector. El siguiente cuadro pone de manifiesto su participación, en el total por materias, y queremos destacar su fuerte presencia tanto en la materia de Derecho, donde alcanza un 55%, como en Enciclopedias, con un 20%.

TABLA 7 - Títulos editados en catalán

	2004		2005		2006		Variaciones 2006-2005	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Nº de títulos	2006-2005
TOTAL	8.016	100,0	8.577	100,0	8.882	100,0	305	
Literatura	1.026	12,8	1.408	16,4	1.511	17,0	103	0,6
Novela	-	-	-	-	1.054	11,9	-	-
Clásica	-	-	-	-	177	2,0	-	-
Contemporánea	-	-	-	-	682	7,7	-	-
Policíaca, de espionaje	-	-	-	-	53	0,6	-	-
Romántica	-	-	-	-	31	0,3	-	-
Ciencia-ficción, terror	-	-	-	-	53	0,6	-	-
Erótica	-	-	-	-	2	0,0	-	-
De humor	-	-	-	-	13	0,1	-	-
Otras	-	-	-	-	44	0,5	-	-
Teatro, poesía	-	-	-	-	202	2,3	-	-
Otras literatura	-	-	-	-	255	2,9	-	-
Infantil y juvenil	2.113	26,4	2.116	24,7	2.209	24,9	93	0,2
Texto no universitario	3.459	43,2	3.150	36,7	3.236	36,4	86	-0,3
Educación infantil	674	8,4	572	6,7	613	6,9	41	0,2
Educación primaria	1.378	17,2	1.330	15,5	1.400	15,8	70	0,3
E.S.O.	679	8,5	638	7,4	666	7,5	28	0,1
Bachillerato	336	4,2	321	3,7	242	2,7	-79	-1,0
F.P.	14	0,2	15	0,2	32	0,4	17	0,2
Libros y materiales complementarios	379	4,7	274	3,2	283	3,2	9	0,0
Científico técnico y universitario	281	3,5	379	4,4	473	5,3	94	0,9
Ciencias sociales y humanidades	384	4,8	520	6,1	368	4,1	-152	-2,0
Libros prácticos	251	3,1	326	3,8	340	3,8	14	0,0
Divulgación general	205	2,6	369	4,3	404	4,5	35	0,2
Diccionarios y enciclopedias	149	1,9	109	1,3	170	1,9	61	0,6
Cómics	58	0,7	55	0,6	48	0,5	-7	-0,1
Otros	89	1,1	145	1,7	122	1,4	-23	-0,3

Fuente: Gremi d'Editors de Catalunya 2007

TABLA 8 - Ejemplares editados en catalán (en millones)

	2004		2005		2006		Variaciones 2006-2005	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Ejemplares	2006-2005
TOTAL	23,60	100,0	25,06	100,0	24,62	100,0	-0,4	
Literatura	3,70	15,7	4,36	17,4	4,10	16,6	-0,3	-0,8
Novela	-	-	-	-	3,23	13,0	-	-
Clásica	-	-	-	-	0,33	1,3	-	-
Contemporánea	-	-	-	-	2,44	9,9	-	-
Policiaca, de espionaje	-	-	-	-	0,12	0,5	-	-
Romántica	-	-	-	-	0,05	0,2	-	-
Ciencia-ficción, terror	-	-	-	-	0,08	0,3	-	-
Erótica	-	-	-	-	0,01	0,0	-	-
De humor	-	-	-	-	0,04	0,2	-	-
Otras	-	-	-	-	0,16	0,6	-	-
Teatro, poesía	-	-	-	-	0,23	0,9	-	-
Otros literatura	-	-	-	-	0,64	2,6	-	-
Infantil y juvenil	6,06	25,7	6,76	27,0	5,25	21,3	-1,5	-5,7
Texto no universitario	10,91	46,2	10,32	41,2	11,37	46,2	1,0	5,0
Educación infantil	2,53	10,7	2,90	11,6	2,46	10,0	-0,4	-1,6
Educación primaria	4,31	18,3	4,54	18,1	4,55	18,5	0,0	0,4
E.S.O.	2,15	9,1	1,62	6,5	2,38	9,7	0,8	3,2
Bachillerato	1,10	4,7	0,42	1,7	0,91	3,7	0,5	2,0
F.P.	0,03	0,1	0,03	0,1	0,05	0,2	0,0	0,1
Libros y materiales complementarios	0,79	3,4	0,80	3,2	1,01	4,1	0,2	0,9
Científico técnico y universitario	0,19	0,8	0,34	1,3	0,53	2,1	0,2	0,8
Ciencias sociales y humanidades	0,79	3,3	0,86	3,4	0,44	1,8	-0,4	-1,6
Libros prácticos	0,50	2,1	0,61	2,4	0,46	1,9	-0,1	-0,5
Divulgación general	0,41	1,7	0,80	3,2	1,33	5,4	0,5	2,2
Diccionarios y enciclopedias	0,54	2,3	0,42	1,7	0,53	2,1	0,1	0,4
Cómics	0,29	1,2	0,13	0,5	0,10	0,4	0,0	-0,1
Otros	0,20	0,9	0,47	1,9	0,53	2,1	0,1	0,2

Fuente: Gremi d'Editors de Catalunya 2007

TABLA 9 - Títulos editados en valenciano

	2004		2005		2006		Variaciones 2006-2005	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Ejemplares	2006-2005
TOTAL	835	100,0	830	100	834	100,0	4	
Literatura	190	22,8	162	19,5	138	16,5	-24	-2,97
Novela	-	-	-	-	94	11,3	-	-
Clásica	-	-	-	-	8	1,0	-	-
Contemporánea	-	-	-	-	19	2,3	-	-
Policíaca, de espionaje	-	-	-	-	17	2,0	-	-
Romántica	-	-	-	-	8	1,0	-	-
Ciencia-ficción, terror	-	-	-	-	17	2,0	-	-
Erótica	-	-	-	-	4	0,5	-	-
De humor	-	-	-	-	4	0,5	-	-
Otras	-	-	-	-	17	2,0	-	-
Teatro, poesía	-	-	-	-	32	3,9	-	-
Otros literatura	-	-	-	-	12	1,4	-	-
Infantil y juvenil	265	31,7	238	28,7	189	22,7	-49	-6,0
Texto no universitario	240	28,7	291	35,1	378	45,3	87	10,2
Educación infantil	30	3,6	54	6,5	162	19,5	108	12,9
Educación primaria	79	9,5	86	10,3	87	10,4	1	0,1
E.S.O.	90	10,8	73	8,8	48	5,7	-25	-3,1
Bachillerato	20	2,4	32	3,8	21	2,5	-11	-1,3
F.P.	4	0,5	3	0,4	2	0,3	-1	-0,1
Libros y materiales complementarios	17	2,0	43	5,2	58	7,0	15	1,8
Científico técnico y universitario	22	2,6	26	3,2	22	2,7	-4	-0,5
Ciencias sociales y humanidades	71	8,5	68	8,2	76	9,2	8	0,9
Libros prácticos	4	0,5	3	0,3	2	0,2	-1	-0,1
Divulgación general	9	1,1	19	2,3	15	1,8	-4	-0,5
Diccionarios y enciclopedias	15	1,8	14	1,6	8	1,0	-6	-0,7
Cómics	-	-	-	-	0	0,0	-	-
Otros	17	2,0	9	1,1	6	0,6	-3	-0,5

Fuente: Associació d'Editors del País Valencià y FGEE 2007

TABLA 10 - Ejemplares producidos en valenciano (en miles)

	2004		2005		2006		Variaciones 2006-2005	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Ejemplares	2006-2005
TOTAL	1.739	100,0	1.907	100,0	1.840	100,0	-66,8	
Literatura	279	16,0	332	17,4	328	17,8	-4,3	0,4
Novela	-	-	-	-	302	16,4	-	-
Clásica	-	-	-	-	28	1,5	-	-
Contemporánea	-	-	-	-	53	2,9	-	-
Policíaca, de espionaje	-	-	-	-	55	3,0	-	-
Romántica	-	-	-	-	28	1,5	-	-
Ciencia-ficción, terror	-	-	-	-	55	3,0	-	-
Erótica	-	-	-	-	14	0,8	-	-
De humor	-	-	-	-	14	0,8	-	-
Otras	-	-	-	-	55	3,0	-	-
Teatro, poesía	-	-	-	-	25	1,4	-	-
Otros literatura	-	-	-	-	0	0,0	-	-
Infantil y juvenil	497	28,6	608	31,9	486	26,4	-122,5	-5,5
Texto no universitario	776	44,6	820	43,0	863	46,9	43,3	3,9
Educación infantil	143	8,2	160	8,4	377	20,5	216,5	12,1
Educación primaria	283	16,3	307	16,1	210	11,4	-97,0	-4,7
E.S.O.	214	12,3	184	9,6	99	5,4	-84,5	-4,2
Bachillerato	77	4,4	69	3,6	33	1,8	-36,0	-1,8
F.P.	5	0,3	9	0,5	6	0,3	-3,1	-0,2
Libros y materiales complementarios	54	3,1	92	4,8	138	7,5	46,9	2,7
Científico técnico y universitario	10	0,6	17	0,9	7	0,4	-10,5	-0,5
Ciencias sociales y humanidades	48	2,8	40	2,1	61	3,3	21,7	1,3
Libros prácticos	4	0,2	2	0,1	2	0,1	-0,3	0,0
Divulgación general	34	2,0	28	1,5	22	1,2	-6,8	-0,3
Diccionarios y enciclopedias	49	2,8	26	1,3	42	2,3	16,1	0,9
Cómics	-	-	-	-	0	0,0	-	-
Otros	42	2,4	34	1,8	30	1,6	-4,0	-0,2

Fuente: Associació d'Editors del País Valencià y FGEE 2007

TABLA 11 - Títulos editados en euskera

	2004		2005		2006		Variaciones 2006-2005	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Ejemplares	2006-2005
TOTAL	1.584	100,0	1.616	100,0	1.467	100,0		
Literatura	289	18,2	253	15,6	203	13,8	-1,8	-2,97
Novela	-	-	-	-	164	11,2	-	-
Clásica	-	-	-	-	26	1,8	-	-
Contemporánea	-	-	-	-	42	2,9	-	-
Policíaca, de espionaje	-	-	-	-	6	0,4	-	-
Romántica	-	-	-	-	0	-	-	-
Ciencia-ficción, terror	-	-	-	-	0	-	-	-
Erótica	-	-	-	-	0	-	-	-
De humor	-	-	-	-	0	-	-	-
Otras	-	-	-	-	90	6,1	-	-
Teatro, poesía	-	-	-	-	9	0,6	-	-
Otros literatura	-	-	-	-	30	2,0	-	-
Infantil y juvenil	477	30,1	520	32,2	453	30,9	-1,3	-6,0
Texto no universitario	654	41,3	641	39,7	552	37,6	-2,1	10,2
Educación infantil	106	6,7	98	6,1	80	5,5	-0,6	12,9
Educación primaria	294	18,5	269	16,6	211	14,4	-2,2	0,1
E.S.O.	172	10,9	157	9,7	149	10,2	0,5	-3,1
Bachillerato	48	3,1	63	3,9	49	3,3	-0,5	-1,3
F.P.	4	0,3	9	0,6	10	0,7	0,1	-0,1
Libros y materiales complementarios	30	1,9	46	2,8	53	3,6	0,7	1,8
Científico técnico y universitario	16	1,0	82	5,1	82	5,6	0,6	-0,5
Ciencias sociales y humanidades	15	1,0	54	3,3	103	7,0	3,7	0,9
Libros prácticos	10	0,6	12	0,7	18	1,3	0,5	-0,1
Divulgación general	58	3,6	21	1,3	25	1,7	0,4	-0,5
Diccionarios y enciclopedias	22	1,4	29	1,8	25	1,7	-0,1	-0,7
Cómics	-	-	-	-	0	0,0	-	-
Otros	43	2,7	5	0,3	6	0,4	0,1	-0,5

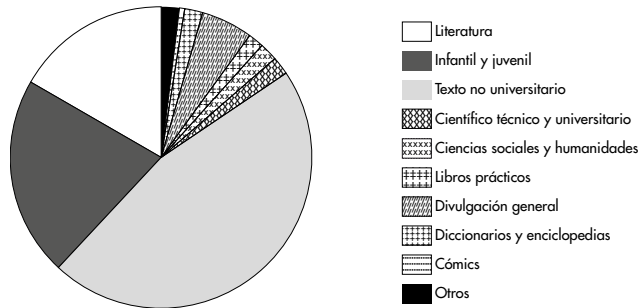
Fuente: Gremio de Editores de Euskadi 2007

TABLA 12 - Ejemplares producidos en euskera (en miles)

	2004		2005		2006		Variaciones 2006-2005	
	Absolutos	%	Absolutos	%	Absolutos	%	Ejemplares	2006-2005
TOTAL	3.502	100,0	3.376	100,0	3.335	100,0		
Literatura	288	8,2	249	7,4	252	7,6	0,2	0,4
Novela					225	6,7	-	-
Clásica	-	-	-	-	30	0,9	-	-
Contemporánea	-	-	-	-	51	1,5	-	-
Policíaca, de espionaje	-	-	-	-	9	0,3	-	-
Romántica	-	-	-	-	0	-	-	-
Ciencia-ficción, terror	-	-	-	-	0	-	-	-
Erótica	-	-	-	-	0	-	-	-
De humor	-	-	-	-	0	-	-	-
Otras	-	-	-	-	135	4,0	-	-
Teatro, poesía					10	0,3		-
Otros literatura					17	0,5		-
Infantil y juvenil	925	26,4	1.012	30,0	982	29,4	-0,5	-5,5
Texto no universitario	1.994	56,9	1.744	51,7	1.595	47,8	-3,8	3,9
Educación infantil	453	12,9	328	9,7	304	9,1	-0,6	12,1
Educación primaria	838	23,9	781	23,1	639	19,2	-4,0	-4,7
E.S.O.	464	13,2	351	10,4	370	11,1	0,7	-4,2
Bachillerato	120	3,4	124	3,7	94	2,8	-0,8	-1,8
F.P.	14	0,4	28	0,8	23	0,7	-0,1	-0,2
Libros y materiales complementarios	105	3,0	131	3,9	164	4,9	1,0	2,7
Científico técnico y universitario	16	0,4	106	3,1	121	3,6	0,5	-0,5
Ciencias sociales y humanidades	19	0,6	55	1,6	136	4,1	2,5	1,3
Libros prácticos	63	1,8	34	1,0	55	1,6	0,6	0,0
Divulgación general	115	3,2	103	3,0	131	3,9	0,9	-0,3
Diccionarios y enciclopedias	66	2,1	41	1,2	49	1,5	0,2	0,9
Cómics	-	-	-	-	0	0,0	-	-
Otros	16	0,3	32	0,9	13	0,4	-0,6	-0,2

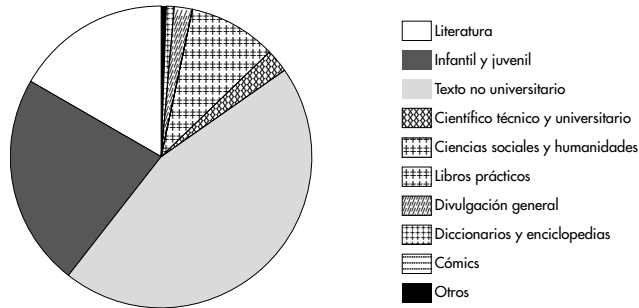
Fuente: Gremio de Editores de Euskadi 2007

GRÁFICO 2 - Porcentaje de ejemplares editados en 2006 en catalán



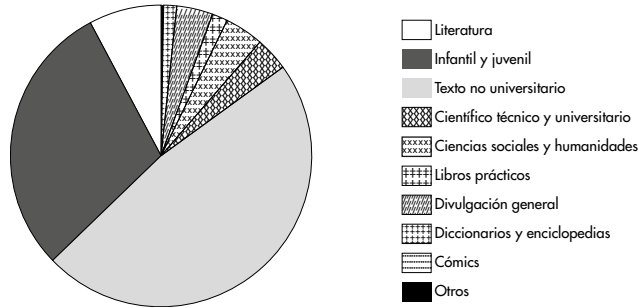
Fuente: Gremi d'Editors de Catalunya 2007

GRÁFICO 3 - Porcentaje de ejemplares editados en 2006 en valenciano



Fuente: Associació d'Editors del País Valencià y FGEE 2007

GRÁFICO 4 - Porcentaje de ejemplares editados en 2006 en euskera



Fuente: Gremio de Editores de Euskadi 2007

TABLA 13 - Facturación en otros formatos por materias

	2007	% en otros soportes
TOTAL	3.123,17	10,5%
Literatura	663,35	1,7%
Novela	573,43	2,0%
Teatro, poesía	34,00	0,0%
Otros literatura	55,92	0,0%
Infantil y juvenil	330,32	5,0%
Texto no universitario	804,68	5,8%
Educación infantil	102,71	3,0%
Educación primaria	311,92	4,0%
E.S.O.	216,38	2,0%
Bachillerato	64,29	2,0%
F.P.	17,83	15,0%
Libros y materiales complementarios	91,56	25,0%
Científico técnico y universitario	177,28	11,0%
Derecho	118,23	55,0%
Religión	30,87	0,0%
Ciencias sociales y humanidades	205,41	15,0%
Libros prácticos	184,74	10,0%
Divulgación general	281,36	18,2%
Diccionarios y enciclopedias	148,80	20,0%
Cómics	77,05	5,0%
Otros	101,08	35,0%

Fuente: FGEE 2008

Conclusiones

La conclusión no puede ser otra que la que adelantamos en la introducción. Cualquiera que sea el concepto que se utilice, tenemos una oferta plural española y en España, con esos 369.588 títulos en catálogo. Dado que en todos los subsectores se producen y venden ejemplares, no es de recibo la crítica a un exceso de títulos. He repetido muchas veces que cualquier libro amplía el ámbito de libertad de una sociedad y esa pluralidad hay que vivirla como una riqueza que no puede limitarse por deficiencia en la logística y la distribución.

La pluralidad de la oferta y su posible reducción solicitada por algunas voces, plantean una serie de problemas. Así:

1. Algunos insolubles, ¿quiénes deciden qué es lo que se publica si esa es la decisión? (ni críticos, Iglesia, partidos políticos, asociaciones, etcétera podrían ser).
2. A mi juicio, cuando se afirma que se produce mucho en España, prácticamente las críticas se concentran en la literatura, incluyendo probablemente la literatura infantil y juvenil, y reduciendo la edición a la edición literaria, lo que es profundamente desacertado e injusto para los restantes subsectores editoriales.
3. La extraordinaria y, a mi juicio, no siempre correcta proliferación de títulos en la edición del libro de texto no universitario, por mor del fenómeno autonómico. Para el curso 2008-2009, se ofertan 31.300 títulos. Es un aspecto sobre el que sí conviene reflexionar.
4. No debemos olvidar que, a veces, dentro de esa producción se ofrece el mismo título, solo que en soportes o circuitos diferentes (bolsillo, club de lectura, quioscos, promociones de prensa, etcétera), esto aumenta esa impresión de exceso de títulos. En un trabajo que se realizó con las agencias de ISBN y la Federación de Gremios de Editores de España, eliminando fascículos, libros de texto y autores-editores, los títulos nuevos al año eran 21.000, lo que si parece razonable.

El problema de la oferta editorial no es su producción sino que la información y la accesibilidad mejoren. En este sentido, la Federación puso en marcha, en octubre del 2006, el distribuidor de información del libro en venta en España, DILVE (<<http://www.dilve.es>>), abierto a los profesionales del libro en el que participan, activamente, más de 392 editoriales y 12 grupos editoriales (muchos más sellos editoriales) y en la que, desde octubre del 2007 hasta el 30 de junio de este año, se habían realizado más de 30.026.502 extracciones y que ya contiene 145.189 libros. Es un proyecto en marcha y en continua progresión que puede resolver, cuando alcance su pleno funcionamiento, algunos de los problemas que hemos visto sobre la información y la accesibilidad de la oferta editorial, cuya primera prioridad debe ser mantener su pluralidad, signo de libertad y progreso.

Referencias

- ASSOCIACIÒ D'EDITORS DEL PAIS VALENCIÀ Y FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Informe de comercio interior 2006. Comunidad Valenciana*, s.a. [2007]. <<http://www.aepv.net/getdocument.php?Path=docuDOC/InformeCI2006C.Valenciana2.pdf>>
- ÁVILA, Antonio M.^a, «La oferta editorial», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 65-77.
- , «El comercio exterior del libro en 2006», en *Boletín Económico del ICE*, 2928 [resumen en línea], (diciembre, 2007). <http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2928_3142__9109C0F3966A4A440A9E04B861D100E9.pdf> [Consulta: 1 julio 2008]
- , «El comercio interior del libro en España en 2006», en *Boletín Económico del ICE*, 2924 [en línea], (octubre, 2007). <http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2924_3140__624F6F847E82EE291118970749B430C5.pdf> [Consulta: 1 julio 2008]
- DILVE, <<http://www.dilve.es>>
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CÁMARAS DEL LIBRO (FeDeCaLi), *Comercio Exterior del libro 2007* [avance en línea], 2008. <[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Exterior_2007\(a\).ppt](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Exterior_2007(a).ppt)> [Consulta: 1 julio 2008]
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Comercio Interior del Libro 2007* [avance en línea], 2008. <[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2007\(a\).ppt](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2007(a).ppt)> [Consulta: 1 julio 2007]
- GREMI D'EDITORS DE CATALUNYA, *Informe de la edición en Catalunya 2006* [en línea], 2007. <<http://www.gremieditorscat.es/Biblioteca/Documents.asp>> [Consulta: 1 julio 2008]
- GREMIO DE EDITORES DE EUSKADI, *XII Informe de la edición en la Comunidad Autónoma Vasca. Comercio Interior 2006* [por aparecer en línea], 2007. <<http://www.editores-euskadi.com>>
- MINISTERIO DE CULTURA (MC), *Panorámica de la edición española de libros 2006* [datos parciales en línea], 2007. <<http://www.mcu.es/libro/MC/PEE/index.html>> [Consulta: 1 julio 2008]

Los puntos de venta de libros

Antonio Santos Tenorio

En una reciente charla-coloquio en la Casa de América de Madrid, se le preguntó a Ricardo Piglia su opinión sobre la cantidad de títulos que se editan en España y América Latina cada año; fiel a su estilo, divagó Piglia sobre la cuestión, reflexionando en voz alta sobre el *tempo* de la lectura y el hábito del lector, para concluir que da igual, porque seguimos leyendo más o menos a la misma velocidad que se hacía en tiempos de Aristóteles y que, siendo así, la «vida útil» de un lector da hoy en día lo que daba entonces, o poco más; e ironizaba de paso que aunque antes había muchos menos libros, tal vez aprovechaban mucho más.

Me pareció que estas cavilaciones de Piglia podrían ser una buena introducción para este texto, que trata de datos, pero también de percepciones sobre «lo mucho» y «lo poco», la «cantidad» y la «calidad», «lo conveniente» y «lo no conveniente», en lo que a la venta de libros —y al lugar donde se venden— se refiere.

Al tradicional interés del sector español del libro por determinar el número de puntos de venta de libros existente [Martínez Alés 2002], se ha unido en los últimos años la preocupación de algunos por lo que consideran una

generalización excesiva de la venta de libros en locales distintos de las librerías, de las papelerías-librerías o, incluso, de los quioscos; es decir, en locales que consideran «atípicos», en tal sentido.

La información que se ofrece a continuación procede del trabajo *La Comercialización del Libro en España* [Inmark... 2007-2008], realizado por acuerdo de la Federación de Gremios de Editores de España, la Federación de Asociaciones Nacionales de Distribuidores de Ediciones y la Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros, con el apoyo del Ministerio de Cultura y del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. El proyecto llevaba originalmente el subtítulo *Informe cualitativo y cuantitativo de la comercialización del libro en España y la presencia de las librerías en la citada comercialización*, de donde se colige que uno de sus objetivos principales era profundizar en la venta minorista del libro nuevo en España y, más concretamente, en el papel y posición de las librerías en ese contexto y el del resto de los puntos de venta.

En este artículo nos vamos a centrar en la exposición de tres de los asuntos tratados en dicho trabajo vinculados entre sí: la estimación del número de puntos de venta minorista de libros en España, la valoración que la venta de libros en ellos merece a los diferentes actores del sector y el funcionamiento de la venta de libros en los establecimientos cuya actividad principal es distinta (puntos «atípicos» de venta libros y quioscos).

Motivos de penetración del libro en distintos canales minoristas y posturas al respecto

¿Por qué el libro alcanza una presencia tan importante fuera de los límites del comercio especializado en su venta? Editores, distribuidores y libreros tienen opiniones diferentes al respecto, como también lo son sus razones y, por supuesto, sus intereses. Sin embargo, puede aislarse un elemento común en los argumentos recogidos: tal vez ciertos canales no son siempre los más apropiados para el libro, pero el libro sí es susceptible de ser un producto apropiado para —casi— cualquier canal.

Dicho de otro modo, su posicionamiento como bien cultural y producto de mercado, lo hace adecuado *per se* y, por tanto, le confiere gran potencialidad comercial. De hecho, el libro es el producto cultural más demandado y, la lectura, se encuentra entre las actividades culturales más practicadas. Con sus distintas finalidades (cultural, profesional, educativa, de ocio...) y fortalezas como producto (deseabilidad social, idoneidad como soporte), el libro tiene la capacidad potencial de atraer la atención e interés de los clientes de cualquier punto de venta, siempre que sea acorde con su posicionamiento como negocio.

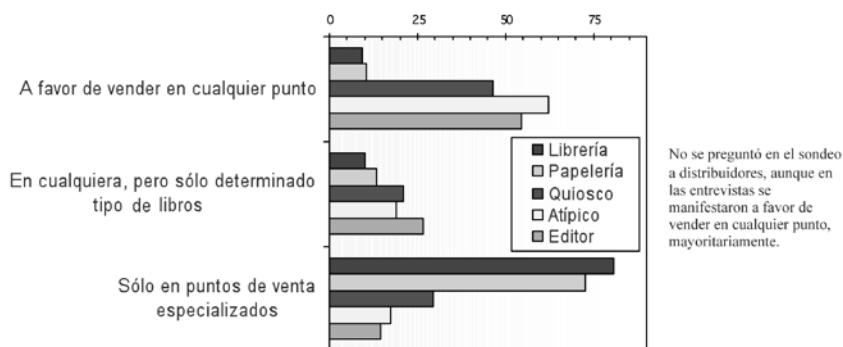
Esa es la idea central que motiva la inclusión del libro en la oferta de productos y servicios de esos establecimientos «atípicos» (los que no son librerías, papelerías y quioscos). Así lo indican el 71% de los responsables de dichos puntos, para quienes se trata de un artículo que complementa de forma adecuada su oferta; cerca de otro 10% dicen que responde a una sugerencia u oferta de alguna editorial o de su distribuidor; y, otro tanto, que es una buena opción para ampliar su oferta, para dar servicio a sus clientes, que lo piden, o para satisfacer una demanda para la que no hay oferta en el área donde está ubicado el local.

Mayoritariamente, editores y distribuidores se muestran a favor de la idoneidad de la venta de libros en establecimientos de cualquier tipo, con ciertas reservas en algunos casos (según tipo de local o de libro). De la misma opinión son, lógicamente, todos esos puntos considerados «atípicos» e, incluso, una parte de los quioscos. La expresión más habitual mediante la que se ilustra esa opinión, aunque no la más original, es la consabida frase «no se pueden poner puertas al campo».

Una amplia mayoría de las librerías y papelerías-librerías rechazan dicha idoneidad. Opinan que quienes gestionan y trabajan en esos otros puntos están alejados de la práctica sectorial y no pueden dar una respuesta profesional adecuada (por contraponer otra frase a la anterior: «son despachantes de libros, no libreros») (véase Gráfico 1).

Si bien esta cuestión forma parte de las preocupaciones de la distribución minorista especializada, su importancia como «problema sectorial» es inferior

GRÁFICO 1 - Opinión sobre los puntos de venta idóneos de libros



Fuente: Inmark... 2007-2008

a la de otros aspectos: al preguntar a las librerías y papelerías-librerías cuáles creen que son los principales retos que deben afrontar en la actualidad, «la aparición de puntos de venta atípicos» figura en séptimo lugar (citado por el 16,0% de ellas), muy por detrás de «la competencia que supone para ellos la gran distribución» (53,7%) y «las cadenas de librerías» (24,4%) y de otros desafíos como la «cantidad de novedades», los «gastos generales y operativos», las «condiciones impuestas por distribuidores y editores» y «el índice de lectura y hábitos de lectura de los ciudadanos».

Por otro lado, es interesante añadir que pese a su posición favorable a la presencia de libros en cualquier punto de venta, editores y distribuidores se decantan claramente por «apoyar de algún modo a las librerías frente a otro tipo de establecimiento donde se vendan libros» (61,5% y 70,4%, respectivamente), incluso con una suerte de discriminación positiva hacia las librerías, si fuese necesario. Esta aparente contradicción tiene que ver con la propia dualidad del libro como producto: comercial (su presencia en cualquier establecimiento amplía las posibilidades de venta) y socio-cultural (se concede al libro y a la librería un estatus relevante en esa materia). En la práctica, editores y distribuidores resuelven en parte ese supuesto «conflicto de intereses» aplicando distintos tratamientos y condiciones a cada tipo de punto de venta, como luego se verá, ligado no sólo —o no tanto— al perfil de los mismos sino también a su capacidad de compra.

Número y tipo de puntos de venta de libros

La determinación del número de puntos de venta minorista de libros que hay en España es una tarea compleja, debido a la ausencia de fuentes y datos apropiados, como ocurre también en otros muchos productos y ramas de actividad. Las estadísticas existentes suelen considerar de forma agregada la venta de libros y la de otros artículos (prensa y papelería, sobre todo); a su vez, puntos de venta donde se venden libros como oferta complementaria se clasifican por su actividad principal; fuentes teóricamente más precisas, como las Cámaras de Comercio (IAE), no están suficientemente actualizadas. Aun así, cualquier estimación al respecto debe partir de estos datos y fuentes, puesto que son la base informativa de todo cálculo posterior, a la que se incorporó, en el trabajo realizado, la procedente de las entrevistas mantenidas con los expertos y de las encuestas aplicadas a editores, distribuidores y minoristas, así como de los estudios anuales que hacen las entidades representativas del sector.

Como resultado, se ha estimado que la venta minorista de libros nuevos en España se realiza en unos 33.000 puntos de venta, aproximadamente; lo que supone asumir que el libro está presente en cerca del 5% de los locales detallistas del país.

Cerca del 15% del total serían comercios especializados (aquellos en los que el 50% o más de su facturación anual se debe a la venta de libros); se trata de casi 5.000 puntos de venta, de los que la inmensa mayoría son librerías o papelerías-librerías. El resto de las papelerías y quioscos no incluidos en el apartado anterior sumarían algo más de 20.000 comercios. Por lo tanto, habría entre 6.000 y 7.000 puntos más de venta de libros, grupo conformado por unidades muy heterogéneas entre sí y que parecen tener una mayor implantación en las grandes áreas metropolitanas y en las urbanas en general.

De hecho, en el trabajo de campo del sondeo a minoristas, se localizaron establecimientos con más de 50 actividades comerciales diferentes entre sí; sin ánimo de ser exhaustivos, entre las más frecuentes estaban: bazar multipro-

ducto/tienda de conveniencia, herbolario, nutrición/dietética, estanco, tienda esotérica, veterinario/mascotas, instrumentos musicales, estación de servicio, supermercado, terapias alternativas, copistería/imprenta, tienda de *souvenirs*/regalos, jardinería/ floristería, comercio de discos y tienda de informática. Cabe recordar que la muestra de dicho sondeo estaba formada por 1.111 detallistas independientes o pertenecientes a pequeñas cadenas de cualquier rama de actividad (excluyendo la gran distribución y las cadenas grandes y medianas); el 33% de la muestra se reservó a esos casos «atípicos» y, el resto, se repartió homogéneamente entre librerías, papelerías y quioscos.

Por tanto, en estos puntos de venta, el libro comparte espacio con multitud de otros productos. También las librerías, las papelerías y los quioscos venden otros productos (según datos del estudio, sólo el 35% de las librerías venden única y exclusivamente libros), pero en ellos los compañeros de mesa o de estante de los libros suelen ser prensa y papelería, además de productos audiovisuales y de *merchandising* asociado al libro.

Los denominados puntos «atípicos» de venta de libros

Por hacer alguna distinción operativa dentro del grupo de estos comercios «atípicos», podría decirse que estarían, por un lado, los orientados a una oferta genérica (bazares/tiendas de conveniencia o supermercados, por ejemplo) en la que se incluiría la de libros de variado signo y, por otro, los que tienen una oferta de productos o servicios específicos (herbolarios, agencias de viajes, tiendas de mascotas, etcétera) y donde los títulos que se venden estarían directamente vinculados con ella.

Una de las aportaciones del estudio ha consistido en demostrar que las características generales de estos establecimientos, así como de su oferta de libros, del tratamiento que reciben por parte de editores y distribuidores y del que ellos mismos hacen del producto, difieren de las habituales en el caso de los comercios especializados en venta de libros.

La siguiente información sobre los puntos «atípicos» es ilustrativa de ello:

- Sólo destinan unos 6 m² de media a la venta de libros (el 8% de la disponible) y, para el 70%, la venta de libros supone menos del 5% de su facturación total (el promedio en ellos es del 7%). Casi la mitad (48%) dice que su oferta de libros es especializada, por materia o por público, y otro 28% que es generalista con algún grado de especialización; en el 60% hay, como mucho, 20 títulos a la venta (90 como promedio total).
- El 53% dice que seleccionan personalmente los títulos que venden. Junto con los aspectos económicos, la especialización temática es el criterio más citado al elegir a una determinada editorial con la que trabajar. A su vez, las cuestiones de tipo operativo (cumplimiento de plazos, servicio postventa, etcétera) no parecen ser muy relevantes para ellos y son pocos los que citan incidencias en el suministro o la relación con el proveedor.
- Trabajan casi en su totalidad con un máximo de tres proveedores de libros; el 80% de sus compras de libros las hacen a su proveedor principal, que suele ser un distribuidor independiente. No es habitual que reciban visitas regulares de sus proveedores directos y, prácticamente nunca, de los editores.
- De media, hacen cerca de 6 pedidos mensuales de libros (más de la mitad sólo hacen 1 ó 2 al mes), tramitándolos a través del comercial o agente del proveedor; tardan en servírselos unos 5 días, plazo que consideran satisfactorio. Las compras de libros en firme y sin derecho a devolución son mucho más frecuentes que en el resto de los puntos de venta de libros (el 45% de las compras se harían bajo esa modalidad, frente a menos del 20% de ellas en los otros puntos).
- Cerca del 25% no recibe información sobre novedades por parte de sus proveedores y casi el 30% dice que no actualizan su información sobre el sector; quienes lo hacen, suelen utilizar el canal profesional (distribuidores, mayoristas, editores,...) o revistas especializadas.
- En materia de descuentos, sus proveedores les cederían el 20%, de media, porcentaje inferior al obtenido por librerías y papelerías y al nivel de los

quioscos; son muy escasos los que obtienen otros descuentos (sólo el 13% de ellos y suelen estar ligados al volumen de las compras). Tampoco es tan habitual como en los otros comercios que les impongan condiciones especiales (el 15% cita determinados plazos de cobro de los pedidos, y el 16%, límites o plazos máximos en caso de devoluciones). Más del 75% pagan al contado o dentro del mes.

- Pocos tienen información sobre sus clientes y casi ninguno la comparte con distribuidores o con los editores. Sólo en torno al 10% dice que aplican algún descuento a sus clientes (casi el 50% lo hace en las librerías). El 33% admite reserva o pedidos de libros.

La comercialización en los quioscos

Por otro lado, los quioscos y locales de venta de prensa aportan una gran visibilidad al libro y, aunque no son una vía importante de comercialización de ediciones generales, sí que lo son para algún tipo de libros en particular. Los distribuidores especializados en la venta de libros señalan que este canal apenas significaría el 1,8% de sus ventas totales de libros, mientras que para los que distribuyen publicaciones periódicas la venta de libros representaría un 3,7% (y otro 5,7% la de coleccionables). Según los editores, las ventas de libros en quioscos supusieron el 5,7% de su facturación anual total en el 2006.

La tipología de estos puntos de venta difiere bastante a lo largo de la geografía española, desde pequeños quioscos aislados o integrados dentro de alguna aglomeración comercial, estaciones de transporte, etcétera, hasta establecimientos de cierta entidad a pie de calle. La cifra de locales destinados a esta actividad que manejaba el sector en los últimos años oscilaba en torno a los 20.000 puntos de venta, si bien los editores de libros calculan que venden con cierta regularidad en unos 15.000 de ellos, aproximadamente.

En *La Comercialización del Libro en España*, trabajo que estamos comentando, se mantuvieron entrevistas cualitativas con algunos editores y distribuidores

especializados en este canal y, además, se cuenta con información cuantitativa de 254 quioscos y tiendas de prensa y revistas, procedente de la encuesta realizada entre puntos de venta de libros. Se exponen primero algunas consideraciones generales sobre este tipo de establecimientos y luego, algunos datos específicos, de manera similar a como se ha hecho con los «atípicos».

El canal de venta de prensa (los quioscos, por utilizar esta denominación genérica) ha visto cómo se ha modificado su panorama competitivo en los últimos años, con la aparición de nuevos competidores; desde tiendas de conveniencia independientes o de cadenas hasta un sinnúmero de tiendas de otros tipos, entre los que caben hasta las panaderías, por poner un ejemplo. Paralelamente, este colectivo está ensayando fórmulas nuevas para rentabilizar el punto de venta, orientadas al aprovechamiento publicitario y de *marketing* del punto de venta, a través de técnicas de *merchandising* y proyectos de *marketing* compartido, de la incorporación de nuevas tecnologías y de la comercialización de nuevos productos (de base tecnológica, sobre todo) y servicios (informativos, culturales, turísticos...).

En España, hace ya mucho que los quioscos son un canal de venta habitual de coleccionables (las enciclopedias por fascículos tuvieron un papel relevante en su momento) y, algo más recientemente, de libros. En los últimos quince años, sin embargo, la comercialización de libros a través de esta vía ha sido mucho más intensa, contribuyendo a ello la proliferación de todo tipo de promociones asociadas a los diarios y las revistas. No ocurre lo mismo en otros países de nuestro entorno, como Gran Bretaña o Alemania, donde apenas hay promociones junto con la prensa; o como Italia o Francia, donde ha comenzado a haberlas hace poco. Las empresas que trabajan el libro en este canal ven síntomas de saturación en España, a tenor del aumento que se está registrando en el nivel de devoluciones.

La posición del quiosco como punto de venta de libros se ve sometida a un debate permanente entre quienes opinan que contribuye, aunque sea pasivamente, a la difusión del libro y la lectura y quienes creen que la venta en este canal implica minusvalorar el posicionamiento del producto. En todo caso, si se venden libros en este canal es con el consentimiento del editor («la elección

del libro objeto de promoción está en manos del editor... ni distribuidores ni puntos de venta tenemos ni debemos tener un papel en ello»).

La oferta de libros en los quioscos y locales de prensa suele ser muy dependiente del proveedor, tanto en lo que se refiere a los libros que se comercializan junto con periódicos y revistas como a las colecciones de libros que se venden independientemente de aquellos. Por lo general, los quioscos comercializan las promociones y coleccionables suministrados por sus proveedores habituales, aunque algunos incorporan también una pequeña selección de ensayo y novela, que renuevan periódicamente y, otros, ofertan algún tema especializado (literatura romántica, esoterismo, algo de fondo...).

El coleccionable en quiosco ofrece la posibilidad de «enganchar» al cliente (y, actualmente, mejor si es una edición de libro que de folleto o fascículo); los contenidos varían según se trate de cabeceras de diarios generales (que los sacan de distintos tipos) o especializadas, como las económicas o las deportivas (que sacan libros más bien prácticos, manuales, guías, etcétera); últimamente, se encuentran también bastantes libros de cuentos y/o cómics. A los editores les posibilita, además, llegar a más público en más puntos, gracias a su capilaridad y a la flexibilidad en la gestión de sus fondos.

De los resultados del sondeo, pueden destacarse los siguientes aspectos sobre la comercialización de libros en los quioscos:

- Unos 4 m² están destinados a la venta de libros. La venta de libros representa, como media, el 10% de su facturación total (el 5%, como mucho, para el 50% de los quioscos).
- El 90% considera que su oferta de libros es «generalista, sin especialización». La selección de títulos depende de su distribuidor o comercial o, directamente, de la enseña (así lo indica el 80%). Tienen unos 43 títulos de media, aunque casi el 60% dice tener sólo entre 10 y 20.
- La mayoría tienen de 1 a 3 tres proveedores de libros, aunque al principal le hacen el 70% de sus compras. Dejando de lado las visitas logísticas, sólo el 50% recibe alguna visita de sus distribuidores, con una periodicidad inferior al año; los editores no les visitan prácticamente nunca.

- El 70% dice que hace 5 o menos pedidos al mes (11, como media general en quioscos); la mitad los tramita a través del comercial o agente del proveedor y, la otra mitad, por teléfono; les llegan entre 1 y 4 días después; en su mayoría, se trata de compras en firme con derecho a devolución (como media, el 76% de las compras se hacen bajo esta modalidad) o en depósito (12%).
- Los quioscos reciben un descuento del 19%, el más bajo de los puntos de venta considerados en el sondeo. Sólo el 10% recibe descuentos adicionales, por volumen de compra (por su parte, sólo el 2,6% dice hacer alguna vez descuentos, a sus buenos clientes). Cuando existen otras condiciones de servicio, tienen que ver con límites o plazos máximos en caso de devoluciones o con plazos de cobro de los pedidos. El 63% paga al contado o en menos de 30 días.
- Su horario comercial es, como cabía suponer, el más extenso de los distintos tipos de puntos de venta de libros consultados: el 45% tiene horario continuado y el 41% abre sábados por la tarde, además de estar abiertos los domingos.
- Son el tipo de punto de venta que tiene menos servicios para sus clientes. El único destacable es la reserva o pedido de libros (37% del total). Es reseñable también que sólo el 13% admite el pago con tarjeta.

Comentarios finales

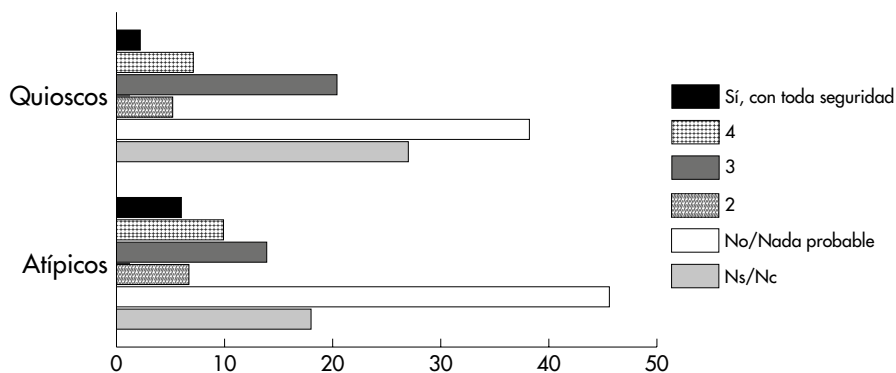
En suma, el trabajo ha permitido perfilar un universo minorista formado por unos 33.000 puntos de venta de libros, al tiempo que ratificar sus principales atributos de imagen y su posicionamiento, en función de distintas tipologías. En general, las librerías tienen una mejor imagen que el resto de los puntos de venta, se benefician de un tratamiento más favorable por parte de los editores y los distribuidores, gracias a su especialización y mayor capacidad de compra, y, además, tienen su apoyo y el de las administraciones como agentes difusores de cultura.

No obstante, la presencia de libros en puntos de venta muy variados, incluidos los «atípicos», responde a una nueva realidad comercial, que afecta

también a otros sectores, que es vista como natural por la mayor parte de los editores y distribuidores e, incluso, por ciertos segmentos minoristas.

Cabe añadir que el 15% de los responsables de esos establecimientos «atípicos» cree que aumentará con bastante o mucha probabilidad su oferta actual de libros en los próximos 2 ó 3 años, ya que piensa que la demanda crecerá y ve positiva la complementariedad del libro con el resto de su oferta; otro 52% cree que no lo hará (el resto está en duda), porque ya le parece suficiente, no cree que crezca la demanda o, en todo caso, porque lo considera un artículo secundario. En el caso de los quioscos, el 9% cree que la aumentará y el 43% que no lo hará (véase Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - Opinión sobre el aumento de la oferta de libros en los próximos 2 ó 3 años



Fuente: Inmark... 2007-2008

Estas previsiones apuntan a un modesto incremento de la oferta de libros en comercios donde ya está presente, a la que se deberá sumar la aparición en otros nuevos, que la incorporen; por el contrario, es de suponer que una parte de los que han respondido que no piensan incrementarla en absoluto, tal vez acaben por abandonarla.

En cuanto al modo en que esa oferta se hace llegar al cliente, en parte seguirá siendo un mero intento de aprovechar una oportunidad de mercado; en otros casos, será el resultado de la adopción de nuevos conceptos y prácticas de negocio, que buscan una relación con el cliente más completa y estrecha, superando el clásico esquema de relación proveedor-cliente, que perciben co-

mo algo limitante, destinado solamente a satisfacer una necesidad específica del cliente, suministrándole un determinado producto o prestándole un servicio concreto. En este segundo grupo se inscriben aquellos establecimientos que aspiran a explorar las posibilidades que ofrece la relación con los clientes, a mejorar su experiencia y a fortalecer los vínculos que les unen con ellos; algo que también hacen ya algunas librerías y cadenas de librerías.

Retomando las ideas iniciales del artículo, en lo que se refiere a la venta de libros y al lugar donde se venden, si la situación actual y la que se perfila en un futuro próximo es conveniente o no, si es suficiente o no, si es ya mucho o aún poco, tal vez sea algo que forme parte del debate interno del sector, y acaso sea oportuno, pero parece superado por la intensa dinámica competitiva actual, camino que se han visto ya obligadas a transitar otras ramas de actividad comercial y de productos culturales y de consumo.

Referencias

- INMARK ESTUDIOS Y ESTRATEGIAS, S.A., «La Comercialización del Libro en España» (convenio entre CEGAL, FGEE, FANDE y los Ministerios de Cultura e Industria, Turismo y Comercio), 2007-2008.
- MARTÍNEZ ALÉS, Rafael, «Los puntos de venta y los hábitos de compra», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 79-91.

Las bibliotecas

Hilario Hernández

[...] se entiende por biblioteca la estructura organizativa que, mediante los procesos y servicios técnicamente apropiados, tiene como misión facilitar el acceso en igualdad de oportunidades de toda la ciudadanía a documentos publicados o difundidos en cualquier soporte [Ley 10/2007].

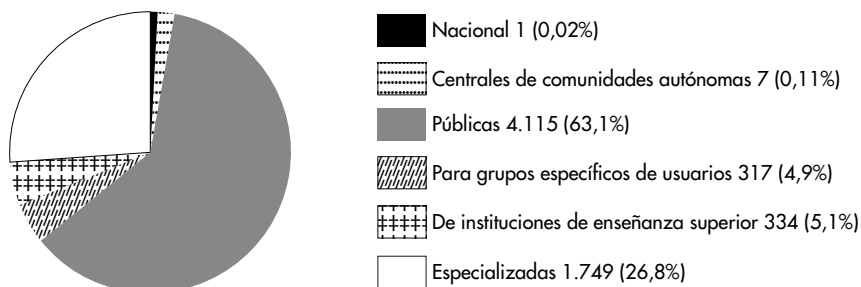
La definición que de biblioteca realiza la Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas, promulgada en junio del 2007, y que encabeza este capítulo, adquiere una especial relevancia al tratarse del concepto establecido en la primera norma de ámbito estatal que recoge de manera explícita las bibliotecas. Se trata además de un concepto de biblioteca que deja atrás su identificación tradicional con la colección o con un «conjunto organizado» de documentos, presente en un buen número de leyes bibliotecarias autonómicas, para poner el énfasis en la función social que las bibliotecas cumplen en la sociedad actual.

El concepto instituido por los legisladores españoles parece adecuarse de manera especial a cierto tipo de bibliotecas, a las bibliotecas públicas (BB.PP.), sobre las que se centra preferentemente la ley y a las que se definen como «el medio por el que los poderes públicos posibilitan el ejercicio efectivo del derecho de todos los ciudadanos para acceder a la información, la educación y la cultura en el contexto de la Sociedad de la Información y el Conocimiento» [Ley 10/2007]. Tal vez ello se deba a que, de manera similar a lo que ocurre en la mayoría de los países occidentales, las BB.PP. son el cuerpo fundamental del sistema bibliotecario de un país, constituyéndose en las bibliotecas por antonomasia.

Tipología de bibliotecas en España

Con todo, la realidad bibliotecaria en España no se limita a las BB.PP., por lo que se pretende, en este capítulo, presentar una panorámica del conjunto de las bibliotecas en España, a partir de los datos registrados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) a 31 de diciembre del 2006, última fecha de la que existe información en la serie bienal de dicho organismo [INE 2006]. En efecto, a finales de ese año, las bibliotecas registradas en España ascendían a 6.532, de las que el 63,1% eran BB.PP., mientras que el resto lo componían, según la clasificación del INE, la Biblioteca Nacional, las bibliotecas centrales de las comunidades autónomas (CC.AA.), las bibliotecas para grupos específicos de usuarios, las bibliotecas de instituciones de enseñanza superior y las bibliotecas especializadas (Ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - Tipología de bibliotecas. España, 2006 (número de bibliotecas y porcentaje)



Fuente: INE 2006

La Biblioteca Nacional, de la que es titular la Administración General del Estado, reúne y conserva todo tipo de documentos en las lenguas cooficiales españolas, siendo depositaria del depósito legal de todo el territorio español. Se trata fundamentalmente de una biblioteca con funciones de conservación, investigación y difusión bibliográfica, al igual que las bibliotecas centrales de CC.AA., cuya titularidad corresponde a sus respectivas Administraciones Autonómicas y que realizan funciones de biblioteca nacional dentro de su ámbito territorial. De estas siete bibliotecas centrales registradas en el 2006,

al menos dos de ellas, las de Andalucía y Aragón, son a la vez BB.PP. y la de Castilla y León integra entre sus secciones una BP, algo que no ocurre con las bibliotecas centrales de Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura y Madrid. Se trata en casi todos los casos de bibliotecas de grandes dimensiones físicas y horarios que superan las 40 horas semanales, aunque algunos de sus servicios sean de acceso restringido; con un buen equipamiento y con importantes dotaciones bibliográficas y de documentos de otros tipos; disponen de plantillas amplias con un marcado componente profesional y de dotaciones presupuestarias de relieve, financiadas por sus respectivas administraciones titulares. En todos los casos disponen de página web y sus catálogos están accesibles por Internet.

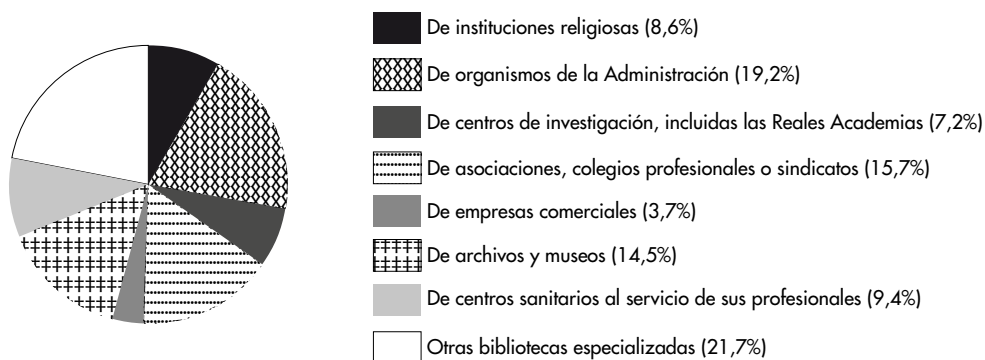
Se clasifican como bibliotecas para grupos específicos de usuarios las que disponen de colecciones de carácter general, pero sus servicios están restringidos a determinadas categorías de usuarios, como presos, pacientes de hospitales, empleados de una empresa, soldados, etcétera, aunque algunas de ellas permitan un acceso libre a sus instalaciones. En el 2006 sumaban 317 bibliotecas, que representaban el 4,9% del conjunto de las registradas ese año, correspondiendo su titularidad a la Administración General del Estado en casi la mitad de ellas (44,8%) y en casi una tercera parte (31,2%) a instituciones privadas. Por lo demás, se trata en su mayoría de establecimientos de reducidas dimensiones (dos terceras partes disponen de menos de 100 m²) y que disponen de fondos y equipamiento asimismo reducidos. Es excepcional en este grupo de bibliotecas las que ofrecían información y catálogos a través de Internet.

Las 334 bibliotecas de instituciones de enseñanza superior (el 5,1% del total) son las que ofrecen sus servicios a la comunidad educativa y profesional de una universidad o similar, aunque ocasionalmente puedan también ofrecer sus servicios al público en general. Son mayoritariamente de titularidad universitaria (52,1%), siendo también significativa la proporción de titularidad privada (21,9%). Estas 334 bibliotecas totalizaban 856 puntos de servicio o establecimientos bibliotecarios, con una media de 2,56 puntos de servicio por biblioteca, siendo el grupo de bibliotecas que refleja un mayor funcionamien-

to en red en todo el sistema español. El 38,6% de estas bibliotecas disponía de más de 500 m² de superficie, si bien el 20,1% no llegaba a los 100 m² y el 22,5% tenía unas dimensiones de entre 100 y 249 m². Dos de cada tres bibliotecas universitarias ofrecían horarios con más de 40 horas de apertura semanal y, entre 20 y 40 horas, en el 27,2% de los casos. Por lo general disponen de un buen equipamiento y de colecciones medianas o grandes, con los índices de actualización bibliográfica más altos del conjunto de las bibliotecas españolas, y algunas de ellas conservan importantes fondos históricos. Seis de cada diez bibliotecas universitarias ofrecían en el 2006 sus catálogos y otros servicios de información en Internet.

Las bibliotecas especializadas, aquellas cuyos fondos se centran en un campo específico del conocimiento, constituyen, tras las públicas, el grupo más numeroso entre las bibliotecas españolas. Ascendían en el 2006 a un total de 1.749 bibliotecas (el 26,8% del total), clasificadas según la institución de la que dependen (véase Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - Bibliotecas según la institución de la que dependen. España, 2006



Fuente: INE 2006

Del conjunto de las bibliotecas especializadas, el 35,0% eran de titularidad privada, correspondiendo el resto a la Administración en sus distintos niveles. Apenas la cuarta parte de estas bibliotecas (24,9%) tenía una superficie superior a los 250 m², mientras que la superficie del 44,4% no llegaba

a los 100 m². Estas reducidas dimensiones se corresponden también con los fondos que, en el 42,4% de los casos, no superaban los 5.000 documentos y solamente el 21,4% sobrepasaba los 20.000. Menos de la mitad, el 42,1%, disponía de página web y un porcentaje inferior, 26,8%, ofrecía su catálogo a través de Internet.

Las bibliotecas públicas, siguiendo la clasificación del INE, están abiertas a todos los ciudadanos, ofrecen los servicios de préstamo y consulta de forma libre y gratuita y disponen de una colección de carácter general que es básicamente de libre acceso. Su titularidad corresponde en un 93,4% a la Administración Local, ya que se trata de un servicio cuya prestación es obligatoria para los ayuntamientos con población superior a los 5.000 habitantes. A finales del 2006, sumaban 4.115 bibliotecas, casi dos terceras partes del total de las existentes en España, si bien la mayoría de ellas tenía unas dimensiones reducidas: el 34,7% tenía una superficie inferior a los 100 m²; el 37,4% se encontraba entre 100 y 249 m²; el 13,7%, entre 250 y 500 m²; y el 13,5% superaba los 500 m². También los horarios de las BB.PP. resultan reducidos: tan solo el 12,2% abría más de 40 horas semanales y el 45,7% no superaba las 20 horas a la semana. El tamaño de sus colecciones resulta asimismo parco en muchas de ellas: la tercera parte (32,8%) de las BB.PP. no alcanzaban los 5.000 documentos y más de la mitad (53,4%) disponía de fondos entre 5.000 y 20.000 documentos. Su presencia en Internet se limitaba, a finales del 2006, a un 14,4% de las BB.PP. con página web y a un 36,9% con catálogo accesible a través de Internet.

Recapitulando (véase Tabla 1), se registraban en España, al comenzar el año 2007, 6.523 bibliotecas constituidas como unidades administrativas, es decir, como bibliotecas independientes o como un grupo de bibliotecas bajo una única dirección o administración. A estas unidades administrativas, correspondían 8.066 puntos de servicio, es decir, bibliotecas que son autónomas o que forman parte de una misma unidad administrativa. En conjunto, se contaba con un punto de servicio bibliotecario por cada 5.604 habitantes, índice que se elevaba a 9.251 habitantes por punto de servicio de BB.PP. El 77,4% de las bibliotecas eran de acceso libre, entre las que

TABLA 1- Bibliotecas según tipo. España, 2006

	Total bibliotecas	B. Nacional y centrales de CC.AA.	B. públicas	B. para grupos específicos	B. de inst. de enseñanza superior	B. especializadas
Número de bibliotecas	6.523	0,12%	63,1%	4,9%	5,1%	26,8%
Puntos de servicio	8.066	0,14%	60,6%	4,6%	10,6%	24,1%
Total de documentos	218.761.916	14,4%	29,6%	1,2%	22,6%	32,3%
Docs. sonoros, audiovisuales y multimedia	22.925.558	6,1%	22,1%	0,4%	20,7%	50,8%
Libros	142.787.938	12,3%	39,7%	1,6%	26,5%	19,9%
Publicaciones periódicas	12.903.042	44,1%	11,2%	0,3%	15,9%	28,5%
Personal al servicio de las bibliotecas	20.165	4,9%	46,3%	1,3%	29,6%	18,0%
Gastos corrientes	826.103.324	6,1%	41,3%	0,7%	36,5%	15,4%
Prestatarios inscritos	14.793.890	2,8%	73,2%	2,3%	14,3%	7,4%
Visitantes	194.697.381	0,6%	43,3%	0,5%	54,1%	1,5%
Préstamos efectuados	68.235.503	0,7%	74,0%	0,7%	21,7%	2,9%

Fuente: INE 2006

se contabilizaban la totalidad de las BB.PP., más cerca de la mitad de las bibliotecas universitarias, cuatro de cada diez bibliotecas especializadas, dos de cada diez bibliotecas para grupos específicos de usuarios y cinco de las siete bibliotecas centrales de CC.AA. Cabe señalar, por último, que entre las BB.PP. se incluyen varias bibliotecas que cumplen a la vez funciones de biblioteca central de sus respectivas CC.AA., presumiblemente, las de Toledo, Santander, Oviedo, Murcia y Logroño.

Recursos humanos y económicos

Al servicio de las bibliotecas en España se contabilizaban 23.489 trabajadores en plantilla, a los que habría que añadir más de 3.800 becarios o voluntarios. En equivalencia a tiempo completo (ETC), el personal de plantilla equivalía a 20.165 trabajadores, registrándose un menor índice de equivalencia en las bibliotecas para grupos específicos de usuarios (0,67 trabajador ETC por cada contratado) y en las especializadas (0,80) y públicas (0,82) (véase Tabla 2).

TABLA 2 - Personal ETC* de las bibliotecas. España, 2006

	Total	Bibliotecarios profesionales	Auxiliares de bibliotecas	Personal especializado	Otro personal
Total	20.165	32,1%	40,1%	10,3%	17,4%
Nacional	563	40,1%	13,1%	20,1%	26,6%
Centrales de comunidades autónomas	419	39,5%	21,7%	11,2%	27,7%
Públicas	9.344	23,5%	45,6%	9,1%	21,8%
Para grupos específicos de usuarios	256	14,8%	7,8%	15,1%	62,3%
De instituciones de enseñanza superior	5.963	40,8%	47,1%	7,5%	4,6%
Especializadas: Total	3.621	39,2%	23,0%	16,3%	21,5%

Fuente: INE 2006

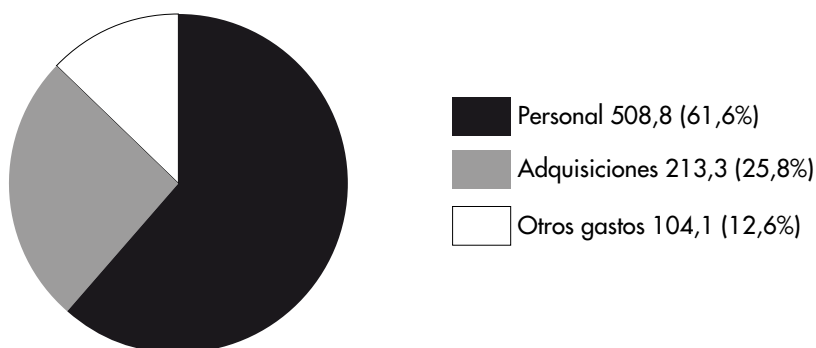
* ETC: equivalencia a tiempo completo

La dotación media de personal ETC por cada punto de servicio era, para el conjunto de España, de 2,5 trabajadores, aunque las diferencias entre los distintos tipos de biblioteca son acusadas, guardando una relación directa con sus dimensiones: mientras la Biblioteca Nacional y las centrales de CC.AA. registraban 281,5 y 46,5 trabajadores ETC respectivamente, las bibliotecas de instituciones de enseñanza superior disponían de 7,0 trabajadores ETC por

punto de servicio; las públicas y las especializadas, 1,9; y las bibliotecas para grupos específicos de usuarios, tan sólo 0,7. También son significativas las diferencias en la distribución profesional de la plantilla, siendo la Biblioteca Nacional y las regionales, universitarias y especializadas las que registraban un mayor porcentaje de bibliotecarios profesionales. Los auxiliares de biblioteca eran la proporción mayoritaria en las bibliotecas universitarias y en las públicas, mientras el «otro personal» representaba la categoría con mayor presencia en las bibliotecas para grupos específicos de usuarios.

Los gastos de personal constituyen la partida más importante de los gastos corrientes de las bibliotecas: representan el 61,6% del presupuesto anual de las bibliotecas en España, que ascendió en el 2006 a un total de 826,1 millones de euros (véase Gráfico 3).

GRÁFICO 3 - Distribución del gasto corriente. España, 2006 (millones de euros y porcentaje)



Fuente: INE 2006

Los gastos de personal se movían en torno a la media del conjunto en la Biblioteca Nacional (59,3%), en las centrales de CC.AA. (61,0%), en las de instituciones de enseñanza superior (58,0%) y en las especializadas (56,4%), mientras que alcanzaban el 67,4% en las BB.PP. y descendía al 33,2% en las bibliotecas para grupos específicos de usuarios. El segundo capítulo en importancia estaba constituido por los gastos anuales en adquisiciones de fondos para la colección, con una media del 25,8% del presupuesto, proporción que era su-

perada con creces en las bibliotecas universitarias (37,1%) y en las especializadas (34,9%), mientras que en las BB.PP. se reducía a un 14,8% y en la Nacional y en las centrales de CC.AA. superaba con poco la décima parte de sus gastos. Sin embargo, el capítulo de «Otros gastos» (gastos generales, de mantenimiento y en actividades), que para el conjunto de las bibliotecas españolas representaba el 12,6%, era el porcentaje mayoritario en las bibliotecas para grupos específicos de usuarios (39,9%); era el segundo en importancia en la Nacional (30,6%), en las centrales de CC.AA. (28,7%) y en las BB.PP. (17,8%); pero se reducía al 8,6% en las especializadas y al 4,9% en las de enseñanza superior.

Los gastos corrientes de las bibliotecas españolas en el 2006 significaron una asignación media de 18,28€ por habitante, de los que 7,55€ correspondieron a gasto por habitante en BB.PP. y 6,66€, al de las bibliotecas de enseñanza superior.

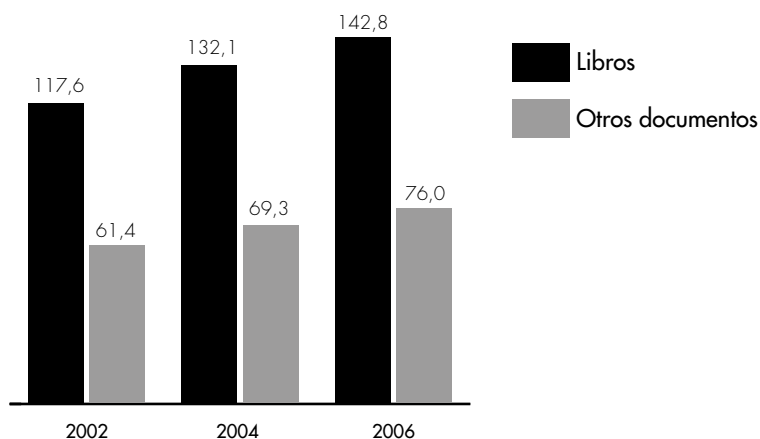
La distribución de la financiación de los gastos corrientes de las bibliotecas en España guarda una estrecha relación con el número de centros de los que son titulares las distintas Administraciones y con las dimensiones de estos. Así, es la administración local la que corre con un mayor porcentaje en la financiación de los gastos bibliotecarios, ya que asumen un 48,7% los ayuntamientos y un 7,6% las diputaciones y cabildos o consejos insulares. La administración autonómica asume el 20,2% de la financiación y la Administración General del Estado, el 8,8%. El resto, un 14,7%, es financiado por distintos organismos privados. Por último, los gastos de inversión en inmuebles y equipamientos ascendieron en el 2006 a 101,87 millones de euros, de los que el 60,6% correspondieron a inversiones en BB.PP., el 14,9% en la Biblioteca Nacional y el 13,5% en las de enseñanza superior.

Libros y otros documentos

Los fondos de las bibliotecas españolas sumaban, a finales del 2006, 218,76 millones de documentos, de los que el 12,2% pertenecían a la Biblioteca Nacional, el 2,2% a las bibliotecas centrales de CC.AA., el 29,6% a las BB.PP.,

el 1,2% a las bibliotecas para grupos específicos de usuarios, el 22,6% a las de enseñanza superior y el 32,3% a las especializadas. Los documentos bibliográficos continúan teniendo una presencia preponderante en las bibliotecas españolas, ya que cerca de las dos terceras partes de estos fondos, el 65,3%, eran libros, que en el 2006 sumaban 142,8 millones de unidades, 10,6 millones más que en el 2004 y 25,2 millones más que en el 2002 (véase Gráfico 4).

GRÁFICO 4 - Libros y otros documentos en las bibliotecas (en millones). España 2002-2006



Fuente: INE 2006

También el resto de los documentos presentes en las bibliotecas ha conocido en los últimos años un incremento significativo, manteniendo su proporción en el conjunto de las colecciones, con una ligera tendencia al alza, al representar el 34,3% de los fondos en el 2002 y el 34,7% en el 2006. De los documentos que no son libros, destaca el conjunto formado por documentos sonoros, audiovisuales y electrónicos (AVE), que en el 2006 sumaban 22,9 millones de ejemplares, 10,8 millones más que en el 2002, y pasaban a representar el 10,5% del conjunto de los fondos (el 6,8% en el 2002). También creció significativamente el número de publicaciones periódicas encuadernadas, que eran 7,3 millones de volúmenes en el 2002 y sumaban 12,9 millones en el 2006. Sin embargo, el resto de los documentos clasificados profesionalmente como «Otros documentos» (manuscritos y documentos

textuales no impresos, microformas, documentos cartográficos, gráficos, de música impresa...) se mantienen a la baja y pierden progresivamente peso proporcional, del 23,4% del conjunto en el 2002 al 18,4% en el 2006, año en que sumaban 40,1 millones de unidades.

La distribución de los fondos varía sensiblemente entre los distintos tipos de bibliotecas. Los libros eran claramente mayoritarios en las bibliotecas para grupos específicos de usuarios (91,6%) y en las BB.PP. (87,4%); suponían más de las tres cuartas partes en las bibliotecas universitarias (76,7%) y estaban por debajo del porcentaje medio español en las centrales de CC.AA. (64,2%), en la Biblioteca Nacional (54,4%) y, sobre todo, en las bibliotecas especializadas (40,2%). Son éstas últimas las que disponían de una mayor proporción de documentos AVE (16,5%), seguidas de las centrales de CC.AA. (13,7%); algo por debajo de la media se situaban las bibliotecas de enseñanza superior (9,6%) y las BB.PP. (7,8%) y, a mayor distancia, las bibliotecas para grupos específicos de usuarios (3,2%) y la Biblioteca Nacional (2,8%). En cuanto a las publicaciones periódicas encuadradas que conservan las bibliotecas españolas, presentaba una clara preponderancia la Biblioteca Nacional, con casi la mitad de los volúmenes existentes y un 20,8% de sus fondos. Los «Otros documentos» representaban una proporción significativa en las colecciones de las bibliotecas especializadas (38,1%), en la Biblioteca Nacional (22,1%) y en las centrales de CC.AA. (19,0%) y tenían una menor presencia en las BB.PP. (2,6%). Por último, la estadística bibliotecaria del INE registra también los libros y folletos anteriores a 1901 que conservan las bibliotecas y que sumaban en el 2006 un total de 6,06 millones de volúmenes. De estos fondos históricos y patrimoniales, casi la mitad (46,0%) pertenecen a las bibliotecas especializadas, con un peso mayoritario de las pertenecientes a instituciones religiosas. También son importantes los fondos históricos de algunas bibliotecas de enseñanza superior, que conservan el 23,2% del total, los de algunas bibliotecas públicas (17,8%) y de la Biblioteca Nacional (8,2%).

El crecimiento de las colecciones disponibles en las bibliotecas españolas se debe en buena medida al ritmo de nuevas incorporaciones anuales, bien sea por compra, donación o procedentes del depósito legal. En el 2006 se in-

corporaron 11,1 millones de nuevos documentos (8,7 en el 2004 y 7,2 en el 2002), de los que el 61,8% eran libros (6,9 millones de ejemplares), el 26,0% correspondía a documentos AVE, y el 12,2% a «Otros documentos». Algo más de la mitad de los libros incorporados lo eran en las BB.PP. (3,5 millones de ejemplares) y casi la cuarta parte, en las bibliotecas de enseñanza superior (1,6 millones). Por su parte, las bibliotecas especializadas destacaban en el 2006 por la incorporación de documentos AVE y de «Otros documentos».

Consecuentemente, han mejorado los índices de documentos en relación con la población española, a pesar del importante crecimiento demográfico experimentado en los últimos años. Si en el 2002 existían en las bibliotecas 4,19 documentos por habitante, en el 2004 eran 4,57 y en el 2006 se alcanzaba el índice de 4,84 documentos por habitante. El indicador de libros por habitante pasó de 2,75 en el 2002 a 3,16 en el 2006 para el conjunto de las bibliotecas, mientras que las BB.PP. disponían en el 2002 de 1,07 libros por habitante, de 1,16 en el 2004 y de 1,25 en el 2006, una mejora significativa pero insuficiente aún para alcanzar las recomendaciones de los organismos internacionales, entre 1,5 y 2,5 libros por habitante en BB.PP. [IFLA/UNESCO 2001].

Usuarios y servicios

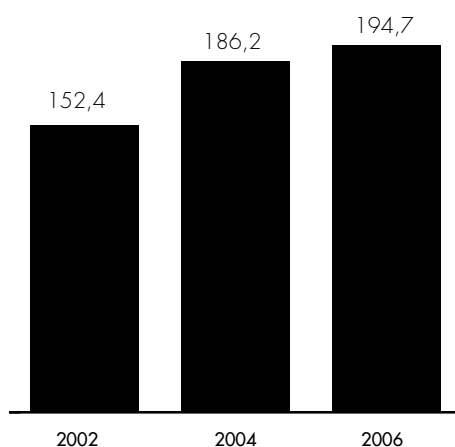
La tercera parte de la población española, el 32,7%, se encontraba en el 2006 registrada como usuaria en alguna biblioteca. El número de inscritos alcanzaba ese año 14,8 millones de personas, registro que había sido de 13,9 millones en el 2004 y de 12,6 millones en el 2002. En este incremento han tenido un protagonismo fundamental las BB.PP., cuyos usuarios representaban en el 2002 el 68,5% del total, en el 2004 el 70,7% y en el 2006 el 73,2%. De hecho, el número de inscritos en el resto de las bibliotecas que no son BB.PP. se mantuvo estable en esos años, en torno a los 4 millones, mientras que los usuarios de las BB.PP. pasaron de 8,6 millones en el 2002 a 10,8 millones en el 2006. Sobre el conjunto de la población española, las BB.PP. conseguían

en el 2006 un 24,0% de población inscrita, porcentaje que había sido del 20,2% en el 2002 y del 22,2% en el 2004.

El 17,3% de los inscritos en España en el 2006 eran usuarios infantiles, entendiendo por tales a las personas que no han cumplido los 14 años. El resto, un 82,7%, eran considerados usuarios adultos, con 14 o más años de edad. Ahora bien, tan solo las BB.PP. admiten sin restricciones a los niños menores de 14 años entre sus usuarios, de manera que el 98,5% de estos usuarios infantiles estaban registrados en las BB.PP., donde representaban el 23,3% de los usuarios inscritos. Se refleja en estas bibliotecas un perfil de usuarios infantil, aunque en los últimos años se ha constatado un aumento de los usuarios jóvenes y adultos en las BB.PP. que está en la base del creciente impacto social de las bibliotecas en España [Hernández 2008].

El hecho de estar inscrito como usuario en una biblioteca no implica necesariamente que se acuda a ella a utilizar alguno de sus servicios, al igual que, en general, las bibliotecas solamente exigen el carné de usuario para el uso de determinados servicios como el préstamo. Por ello, más que el número y porcentaje de inscritos, los visitantes que acuden a una biblioteca para utilizar cualquiera de sus servicios o participar en cualquiera de sus actividades reflejan con mayor relevancia los niveles de uso por parte de los ciudadanos (véase Gráfico 5).

GRÁFICO 5 - Visitantes en las bibliotecas. España, 2000-2006



Fuente: INE 2006

A lo largo del 2006, las bibliotecas españolas atendieron a un total de 194,7 millones de visitantes, 8,5 millones más que los registrados en el 2004, año en que el número de visitantes se había incrementado en 33,8 millones respecto de 2002. Este importante incremento en el número de visitas recibidas ha hecho que el indicador de visitas por habitante haya pasado de 3,57 en el 2002, a 4,22 en el 2004 y a 4,31 visitas por habitante en el 2006 para el conjunto español. Ahora bien, el aumento de visitas a las bibliotecas en estos años se debe casi exclusivamente a las bibliotecas de instituciones de enseñanza superior y a las BB.PP., hasta el punto de que el saldo neto de visitas entre el 2002 y el 2006 en el resto de las bibliotecas resulta negativo. Estos dos tipos de bibliotecas acumulaban el 97,4% del total de los visitantes atendidos por las bibliotecas españolas en el 2006.

Son las bibliotecas de enseñanza superior las que reciben un mayor número de visitas, 105,2 millones en el 2006 (el 54,1% del total), con una media de 122.949 visitantes por punto de servicio, algo por encima de la media registrada por las bibliotecas centrales de las CC.AA. (116.827) y casi el doble que las recibidas por la Biblioteca Nacional (64.697 en cada uno de sus dos puntos de servicio). Las BB.PP. sumaron en el 2006 un total de 83,3 millones de visitantes (el 43,3% del total), con una media de 17.261 visitas por punto de servicio, lo que arroja un índice de 1,87 visitas a BB.PP. por habitante sobre el conjunto de la población española.

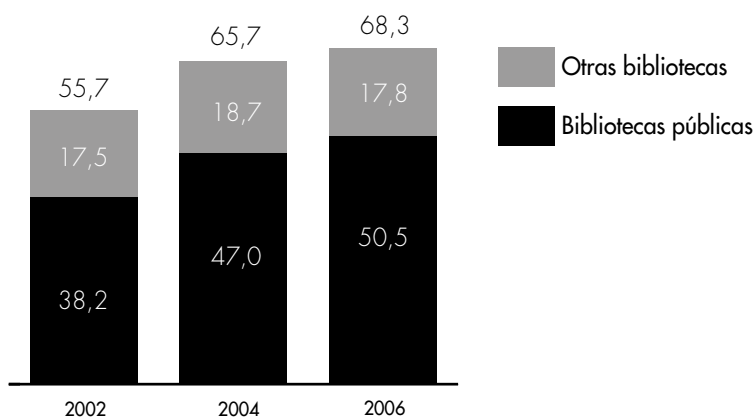
De los posibles usos que hacen los ciudadanos de los servicios bibliotecarios no hay una información muy precisa, salvo del servicio de préstamo. Las estadísticas del INE recogen también el uso de servicios de acceso a Internet, de consultas a los catálogos automatizados y a las páginas Web de las bibliotecas, si bien esta información resulta todavía bastante fragmentaria y tan solo se puede constatar la pujanza creciente del uso de los servicios basados en tecnologías de información y comunicación. Otras fuentes reflejan un uso bastante diversificado de los servicios bibliotecarios, entre los que destacan el préstamo, la consulta en sala de obras de la colección y el estudio [FGEE 2008].

Los préstamos realizados por las bibliotecas españolas ascendieron en el 2006 a 68,2 millones de documentos, de los que el 64,2% eran libros (43,8

millones); el 19,5% eran documentos audiovisuales; un 8,6%, documentos sonoros; un 2,7%, documentos electrónicos; el 2,6%, publicaciones periódicas; y el 2,5%, otros documentos.

El número de documentos prestados se ha incrementado significativamente en los últimos años, ya que en el 2006 se prestaron 2,5 millones de documentos más que en el 2004 y, en este año, 9,97 millones más que en el 2002. Pero en los préstamos realizados por las bibliotecas españolas, así como en el aumento experimentado en esos años, el protagonismo corresponde netamente a las BB.PP., que acumulaban en el 2002 el 68,5% del total de préstamos en España, un porcentaje que subió al 71,5% en el 2004 y al 74,0% en el 2006. El índice de préstamos se situaba, en el 2006, en 1,51 préstamos por habitante, de los que 1,12 correspondían a las BB.PP. y 0,33 a las bibliotecas de enseñanza superior (véase Gráfico 6).

GRÁFICO 6 - Préstamos efectuados por las bibliotecas. España, 2002-2006 (en millones)



Fuente: INE 2006

Aunque los libros continuaban siendo los documentos más prestados por las bibliotecas, se ha podido constatar que la actualización sistemática de los fondos y, sobre todo, la extensión de los servicios de préstamo de documentos distintos al libro se han convertido en el motor que ha impulsado el crecimiento de los préstamos en las BB.PP. españolas, donde los altos índices

de préstamos de documentos audiovisuales o sonoros aparecen asociados también a los índices más elevados de préstamo de libros y al contrario [Hernández 2008].

La estadística del INE no recoge información de la distribución de estos préstamos entre los distintos públicos infantil o adulto ni sobre su distribución por materias, algo que sí realiza la serie estadística de las Bibliotecas Públicas del Estado [*Panorámica...* 2006] por lo que, a modo ilustrativo, se recoge dicha información cuyo desglose puede resultar bastante orientativo, aunque su extrapolación al conjunto de las bibliotecas españolas resultaría poco rigurosa (véase Tabla 3).

TABLA 3 - Préstamos en las BPE por CDU. España, 2006							
	Infantil		Adultos		Total		
0 Generalidades	222.000	21,8%	202.067	5,5%	424.067	9,1%	
1 Filosofía	5.891	0,6%	183.731	5,0%	189.622	4,1%	
2 Religión	3.873	0,4%	60.558	1,7%	64.431	1,4%	
3 Ciencias sociales	25.176	2,5%	259.188	7,1%	284.364	6,1%	
5 Matemáticas. Ciencias	41.669	4,1%	140.486	3,8%	182.155	3,9%	
6 Ciencias aplicadas	27.141	2,7%	348.543	9,5%	375.684	8,0%	
7 Bellas artes	50.188	4,9%	358.827	9,8%	409.015	8,8%	
8 Lenguaje. Literatura	618.614	60,8%	1.726.849	47,3%	2.345.463	50,2%	
9 Geografía. Historia	23.487	2,3%	372.140	10,2%	395.627	8,5%	
TOTAL	1.018.039	21,8%	3.652.389	78,2%	4.670.428		

Fuente: *Panorámica...* 2006

Referencias

- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [en línea], Madrid: FGEE, 2008. <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/HABITOS_LECTURA_COMPRA_LIBROS.zip> [Consulta: 25 junio 2008]
- HERNÁNDEZ, Hilario (dir.), *Las bibliotecas públicas en España. Dinámicas 2001-2005*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA) y UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas* [en línea], 2001. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>> [Consulta: 25 junio 2008]
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), *Estadística de bibliotecas* [en línea], Madrid: INE, 2006. <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft12%2Fp403&file=inebase&L=0>> [Consulta: 25 junio 2008]
- LEY 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas [en línea], BOE núm. 150, de 23.6.2007. <http://travesia.mcu.es/documentos/ley10_2007_llb.pdf> [Consulta: 25 junio 2008]
- Panorámica de las 52 Bibliotecas Públicas del Estado* [en línea], Madrid: Ministerio de Cultura. <<http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/EBPE/Index.html>> [Consulta: 25 junio 2008]

Bibliotecas escolares, (aún más) hoy

Inés Miret

¿Cuánto está cambiando la escuela para dar respuesta a las necesidades del nuevo milenio? ¿Cuánto lo están haciendo las bibliotecas?

El actual presidente de la IASL (International Association of School Librarianship) formuló estas preguntas («¿se trata de un cambio a fondo o estamos recolocando las tumbonas de cubierta minutos antes del hundimiento del Titanic?») ante una audiencia de educadores como invitación para repensar el sistema educativo y el papel de las bibliotecas (más aún hoy) en la construcción de una «comunidad escolar informacionalmente alfabetizada» [Henri 2005].

Este capítulo no hablará de las funciones de la biblioteca escolar [Baró, Mañá y Vellosillo 2001], ni sobre los modelos posibles y deseables de biblioteca [Castán 2002 y Camacho 2004], ni tampoco acerca de su repercusión en el rendimiento académico de los alumnos [Lonsdale 2003]. Casi a punto de concluir el primer decenio del siglo XXI, disponemos de suficiente documentación, buenas prácticas, investigación y consenso entre profesionales como para considerar incuestionable el papel de las bibliotecas en la educación, aunque como veremos más adelante nuestra realidad venga en parte a demostrar lo contrario.

En el marco del *Informe de la lectura en España 2008*, el objetivo de estas páginas es doble: indicar algunos rasgos que describen la situación actual de las bibliotecas escolares y valorar en qué medida están en condiciones (o a qué distancia) para colaborar en el cambio educativo. Tomaremos como referencia tres criterios:

- Los datos: cifras disponibles en relación con su dotación, funcionamiento y usos.
- Las prácticas: experiencias de colegios e institutos y programas de desarrollo.
- Las políticas: específicamente, la estabilidad y el alcance de las políticas públicas en cuanto a los modelos de intervención, los recursos económicos asignados y las estrategias de seguimiento, evaluación y mejora.

Antes de comenzar nos atrevemos a avanzar un balance provisional en el que se combinan pesimismo (los datos nos alertan de una situación preocupante), optimismo creciente (gracias al acierto de algunos programas y prácticas) y dudas sobre el futuro (por la incertidumbre de las políticas públicas para garantizar algunos de los requisitos ineludibles en el funcionamiento de toda biblioteca escolar).

La visibilidad de las bibliotecas escolares

Desde la publicación del *Informe de la lectura en España 2002* [Millán 2002], se han producido algunos cambios favorables para el desarrollo de las bibliotecas escolares. Las bibliotecas son más visibles: lo empiezan a ser para las administraciones educativas, para los profesores, para los editores, para los investigadores, para los formadores...

En los últimos años se han puesto en marcha numerosas iniciativas que están contribuyendo a una mayor presencia de la lectura y las bibliotecas en los centros escolares. Buena parte de estas experiencias se ha nutrido de la lar-

ga trayectoria de profesionales que durante años —y con una buena dosis de tesón y profesionalidad— han venido aportando modelos, ejemplos, referencias, a pesar de que hasta ahora la biblioteca no ha tenido una consideración estable en el sistema educativo.

Actualmente, en todas las comunidades autónomas existen programas para el desarrollo de las bibliotecas y el fomento de la lectura. Se trata de iniciativas de alcance y orientación distintos, que suelen incluir acciones como:

- El impulso de proyectos de lectura y escritura en el conjunto del centro.
- La aportación de recursos para mejorar las condiciones materiales de las bibliotecas: las colecciones, la gestión automatizada, las instalaciones, el acceso a recursos tecnológicos...
- La formación del profesorado y de personas que puedan asumir la coordinación técnica y pedagógica de la biblioteca.
- Los servicios de apoyo y cooperación, incluidos servicios electrónicos y biblioteca virtual de recursos.
- La creación de redes bibliotecarias.

Una revisión exhaustiva de los distintos programas se ha hecho pública recientemente [Jiménez Fernández 2008] y en ella se puede constatar el interés creciente por este tema y el dinamismo de un buen número de experiencias.

La incidencia de unos y otros programas es distinta porque también lo son su origen y acciones. Pero lo que parece cierto es que las bibliotecas escolares empiezan a ser consideradas parte integrante del sistema escolar.

Lejos de las directrices internacionales

La segunda reflexión tiene que ver con los datos. Disponemos de varios estudios de diagnóstico que ofrecen una visión amplia de su situación. Alguno de ellos abarca la totalidad del sistema educativo [Marchesi y Miret 2005] y otros se circunscriben al ámbito de una comunidad autónoma: se pueden

citar, como ejemplo, los trabajos de Castilla-La Mancha [Ortiz Repiso Jiménez y Camacho Espinosa 2005] o de Navarra [Centro de Documentación y Sección de Innovación Educativa y Diseño Curricular 2007], aunque casi todas las administraciones educativas se están dotando de herramientas para el seguimiento de sus programas.

Este hecho constituye un avance importante para las bibliotecas escolares: tener datos descriptivos, en gran parte comparables y con posibilidad de medir su evolución.

En el análisis que sigue tomaremos como referencia los datos procedentes del estudio más general, dado que buena parte de los trabajos de carácter autonómico no son públicos, al menos en su totalidad, y aunque comparten algunos indicadores comunes, no siempre resulta fácil su comparación. Esta podría ser una tarea interesante para el futuro: disponer de indicadores de evaluación comunes y tener datos diferenciados y comparables entre comunidades autónomas.

En todo caso, las cifras nos sitúan lejos (en algunos casos muy lejos) de las directrices internacionales, a pesar de que el impacto esperable de los datos no sea el mismo en diferentes zonas. La distancia se da en ámbitos distintos:

- En la puesta en práctica de un modelo de biblioteca entendido como centro de recursos para el aprendizaje y el apoyo al currículo, para la formación en el uso de la información y para la creación de hábitos de lectura.
- En cuanto a los requisitos de funcionamiento: espacio, presupuesto, colección, tecnologías, horario, redes de trabajo, responsable y otros apoyos.
- En los servicios y las actividades para dar a conocer, dinamizar y formar en la biblioteca.

La Tabla 1 resume los principales resultados [Marchesi y Miret 2005] puestos en relación con las recomendaciones internacionales de referencia [IFLA/UNESCO 2002].

TABLA 1

Recomendaciones [IFLA/UNESCO 2002]	Datos [Marchesi y Miret 2005]
Existencia del servicio Para el aprendizaje y apoyo al currículo escolar, la formación de usuarios de información y la creación de hábitos de lectura.	El 20% de los centros no tiene una biblioteca central en servicio, aunque algunos de ellos dispongan de recursos en las aulas, sin gestión centralizada y sin un proyecto de trabajo conjunto.
Espacio Accesibilidad, dimensiones y condiciones para el trabajo; diversificación de zonas.	El 80% de los centros cumple estrictamente la normativa, pero no dispone de las condiciones adecuadas para la investigación, la lectura informal, el trabajo en grupo, la gestión... Los centros han hecho un esfuerzo para disponer de un entorno agradable a pesar de la escasez de recursos.
Presupuesto Para nuevos recursos, material administrativo y actividades. Se calcula como recomendable el 5% de la cantidad destinada a cada estudiante en el sistema escolar, excluyendo salarios, costes de educación especial, transporte y fondos para mejoras clave.	Más del 40% de los centros no tiene presupuesto específico. El 21% dispone de menos de 300 € al año.
Colección Amplia variedad de recursos de alta calidad. Colección mínima de 2.500 libros relevantes y actuales. 10 libros por alumno. El 60% del fondo relacionado con el currículo y el 40% de ficción. Además, otros recursos para el ocio (novelas de éxito, revistas, música, videojuegos, películas...).	El 20% de los centros no cumple el requisito de colección mínima. El 31% no cumple el requisito de 10 documentos por alumno. El 41% no responde a esta pregunta. El 86% no cumple el requisito de un fondo constituido por un 60% de documentos de conocimientos. Dotación, sobre todo, en las áreas de Literatura y Ciencias Sociales.
Tecnologías Infraestructura y recursos para gestión y usuarios, incluidos estudiantes con problemas visuales y de cualquier otra naturaleza física.	El 91% de los centros no tiene dotación diferenciada para el responsable y los alumnos. El 90% no tiene servicio de selección de recursos electrónicos. Solo el 12% de los alumnos consulta, en la biblioteca, información en Internet junto con otras fuentes documentales. Solo el 1% de ellos utiliza los ordenadores de la biblioteca para realizar trabajos.

Recomendaciones [IFLA/UNESCO 2002]	Datos [Marchesi y Miret 2005]
Tratamiento técnico	
Sistema normalizado y automatizado.	<p>El 57% de los centros emplea la CDU para la ordenación de los materiales de conocimientos.</p> <p>El 87% tiene catalogación con sistemas normalizados (total o parcial).</p> <p>El 62% tiene el catálogo automatizado.</p>
Horario	
Disponibilidad para alumnos y profesores.	<p>En Primaria, la apertura mayoritaria es de 2 horas al día (en el 48% de los centros).</p> <p>En Secundaria, la apertura mayoritaria es de 4 horas al día (en el 66% de los centros).</p> <p>El 22% de los centros no abre la biblioteca en horario lectivo.</p> <p>El 48% no abre durante los recreos.</p> <p>El 84% no abre en las comidas.</p> <p>Más del 50% de los centros no tiene servicio fuera del horario lectivo.</p>
Responsable y otros apoyos	
Profesional titulado que forma parte de la plantilla del centro y está apoyado por un equipo. Condiciones de empleo reguladas y salarios competitivos. Los voluntarios no deben trabajar como sustitutos del personal remunerado (sí como auxiliares, con un contrato formal de implicación en las actividades). Conocimientos y habilidades técnicas, pedagógicas, de trabajo en grupo, de comunicación y difusión.	<p>El 71% de los responsables no ha recibido formación técnica.</p> <p>El 73% no ha recibido formación en lectura y en literatura infantil y juvenil.</p> <p>El 63% dedica menos de 5 horas semanales a la biblioteca.</p>
Redes de bibliotecas	
Cooperación entre bibliotecas escolares, bibliotecas públicas y otros centros de documentación. Servicios de apoyo.	<p>El 54% no tiene relación con ninguna otra biblioteca.</p> <p>El 28% tiene relación con bibliotecas públicas y el 20% con centros de profesores.</p> <p>El 11% se relaciona con otras bibliotecas escolares.</p>
Servicios, programas y actividades	
<p>Servicios generales.</p> <p>Distintas modalidades de préstamo, incluido el interbibliotecario.</p> <p>Servicios de información a profesores y alumnos.</p> <p>Servicios electrónicos y en red con otras bibliotecas.</p> <p>Programas: formación de usuarios de información y de la biblioteca, y promoción de la lectura.</p> <p>Difusión de la biblioteca.</p> <p>Actividades culturales.</p>	<p>El 27% de los centros no ofrece préstamo a domicilio.</p> <p>El 35% prepara bibliografías y el 13% boletines de novedades.</p> <p>Más del 50% tiene programas de promoción de la lectura (más en Primaria que en Secundaria).</p> <p>Cerca del 50% tiene programas de formación en el uso de la información y la biblioteca (más en Primaria que en Secundaria).</p> <p>El 8% tiene programas de formación en tecnologías y medios digitales.</p>

¿Lejos de los usuarios?

La tercera reflexión se ocupa de los usuarios, es decir, de lo que alumnos y profesores declaran hacer (o no hacer) en la biblioteca.

No cabe duda de que la escasez de recursos no facilita que quienes han de beneficiarse de las oportunidades de lectura y aprendizaje que debería brindar la biblioteca puedan hacerlo. Pero los datos proporcionados por los usuarios [Marchesi y Miret 2005] invitan además a otras reflexiones:

- La orientación preferente (en algunos casos, casi exclusiva) de la biblioteca hacia el fomento de la lectura literaria. Las actividades de este tipo son las más frecuentes, con las que el profesorado se siente más satisfecho y en las que se desea mejorar más en el futuro.
- La escasa consideración de la biblioteca en la enseñanza de las distintas áreas del currículo (humanísticas, científicas, técnicas, artísticas...). Hay pocas asignaturas en las que los alumnos dicen hacer un uso más o menos frecuente de la biblioteca (exclusivamente en Lengua y Literatura y en Ciencias Sociales, y en estos casos en porcentajes reducidos). Por otro lado, las colecciones tienen una dotación deficiente de recursos de conocimientos (hay asignaturas como Tecnología, Música, Filosofía, Lenguas Extranjeras o Educación Plástica en las que más de un 70% de los centros afirma estar poco o nada dotado).
- La insuficiente integración de la biblioteca en la actividad de los profesores, sin alumnos. Casi el 40% de ellos manifiesta no utilizar nunca la biblioteca para la preparación de sus clases.
- La escasez de recursos y servicios digitales en las bibliotecas. La reciente extensión de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos no siempre ha llegado a las bibliotecas. Menos del 10% de las bibliotecas está adecuadamente preparada, es decir: dispone de equipamiento y recursos diferenciados para el responsable y los usuarios, ofrece servicio de selección de recursos electrónicos y propone actividades de formación en el uso de fuentes digitales de información.

- La ausencia de actividades que estimulen la investigación y el uso de la biblioteca por parte de los alumnos. Las acciones que implican una actividad directa del estudiante con los libros y otras fuentes documentales tienen una presencia muy baja en las prácticas declaradas por los profesores: recomendar lecturas voluntarias (lo hace un 54% de ellos), solicitar la búsqueda de información (un 48%) o proponer trabajos de investigación (un 31%). Otras iniciativas, como la visita a la biblioteca con alumnos en horario de clase (ya sea permitiendo el acceso autónomo de los alumnos o bien impartiendo algunas clases en ella), se dan aún en porcentajes inferiores (solo el 20% de los profesores facilita el acceso a la biblioteca en horario de clase y el 10% trabaja con los alumnos en la biblioteca).
- La presencia limitada de programas que enseñen a los estudiantes a emplear productivamente distintas fuentes documentales. Una proporción muy elevada de profesores dice no programar actividades para enseñar a utilizar recursos de información (tan solo el 34% de los profesores declara realizarlo expresamente) y pocas bibliotecas organizan programas de este tipo que tengan una incidencia en los alumnos (tan sólo un 12% de los alumnos dice haber participado en actividades de este tipo). A cambio, cuando se les pregunta a los estudiantes sobre quiénes les han formado en el uso de información, consideran que son aprendizajes que preferentemente han realizado por sí mismos, con las familias o sus amigos.
- La experiencia restringida que los alumnos tienen de la biblioteca como centro para investigar, organizar el trabajo, aprender, leer por placer... Un porcentaje muy elevado de ellos (el 75% de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato) declara no ir nunca a la biblioteca con ninguno de sus profesores. La frecuencia de visitas a la biblioteca disminuye con la edad: mientras que un 46% de los estudiantes de Primaria visita la biblioteca una vez por semana, esa cifra disminuye a menos de la mitad (20%) en el caso de los alumnos de Secundaria. En esta etapa el uso que se hace de la biblioteca es más estático: los alumnos la emplean más como espacio (preferentemente para consultar algún documento y hacer deberes) que como servicio. En Primaria los alumnos dicen participar en mayor variedad de actividades,

algunas de las cuales tienen una presencia escasa en Secundaria (encuentros con autores, exposiciones monográficas, clubes de lectura...). Los niños de Primaria se sienten más orientados en la biblioteca (conocen sus normas y manifiestan que alguien les ha enseñado a utilizarla). En cambio, más del 50% de los estudiantes de Secundaria dice no saber cómo están organizados los materiales de la biblioteca o cómo emplear un catálogo.

A pesar de esta deficiente situación, existen numerosas experiencias que están buscando activamente fórmulas para que la biblioteca pueda constituirse en un verdadero centro de recursos para el aprendizaje, para la lectura, para la innovación. Pero las cifras vienen a poner de manifiesto que esta realidad está lejos de ser generalizada. Lo que parece preocupante, entonces, no es solo que no existan las condiciones materiales para el buen funcionamiento de toda biblioteca escolar (libros y otros documentos, tecnologías, espacios, responsable cualificado, horarios...) sino que, consecuentemente, no se dan prácticas de aprendizaje y enseñanza deseables —incluso podríamos decir que exigibles— en todo centro educativo.

Acortar distancias

Acortar distancias —entre las bibliotecas y los estándares y entre éstas y los usuarios— no parece un camino ni corto ni fácil, porque los problemas apuntan al corazón mismo del sistema escolar.

Aunque existe un consenso internacional sobre las competencias que deben haber desarrollado los estudiantes al finalizar la enseñanza obligatoria [European Comission 2004], éstas no organizan en la práctica el currículo de las materias. Si así fuera, la biblioteca sería necesaria por sí misma. La fragilidad de la biblioteca no reside tanto (o no solo) en el modelo de biblioteca como en el de escuela.

El concepto de alfabetización, lo que significa estar alfabetizado en la cultura escrita, está en proceso de cambio. Pero, a pesar de que las quizá mal llamadas nuevas alfabetizaciones (digital, en información...) están cada vez más presentes

en los foros profesionales, su integración en la enseñanza tiende a plantearse de forma aislada y lejos de los procesos mismos de alfabetización: son otros los que suelen encargarse de ellas (¿el coordinador de tecnologías?) y probablemente en lugares distintos al aula o a la biblioteca (¿en la sala de informática?).

En los últimos años no se han promovido políticas coordinadas en relación con el uso de la información y la formación a lo largo de toda la vida. Las acciones han estado preferentemente orientadas a la dotación de recursos tecnológicos, al margen de los entornos donde los alumnos debían formarse para utilizar competentemente la información. Los recursos se han situado con frecuencia fuera de la biblioteca porque ésta no se ha considerado el centro promotor de la formación en el uso de la información. La falta de coordinación entre unos y otros programas, en cuanto al modelo de integración, los apoyos o la formación, ha provocado una disociación de iniciativas en dos ámbitos —bibliotecas y tecnologías— que hoy son complementarios. El resultado ha sido una mayor marginalidad de las bibliotecas, justo en el momento en el que deberían ser más necesarias.

La brecha digital estará cerca si nuestros sistemas educativos no son capaces de dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para vivir, estudiar, trabajar, aprender continuamente en la sociedad de la información y el conocimiento. En nuestro entorno la brecha no es (y no será) de acceso sino de competencia, y la escuela puede ser la única garante de la compensación de las desigualdades.

Más allá de los nuevos alfabetismos, el problema reside también en la práctica limitada de la lectura que se desprende de los datos disponibles. La lectura no es una estrategia general que se aprenda de una vez por todas sino en relación con los textos que manejamos en una comunidad de lectores y escritores. Aprender una disciplina (Ciencias, Matemáticas o Arte) implica también aprender a leer y a escribir los textos portadores del conocimiento. Para todo docente la lengua escrita debería ser, además de instrumento para adquirir conocimientos, objeto de aprendizaje.

Asumir esta función supone, para buena parte del profesorado, un cambio importante que hasta hace poco ni siquiera estaba reconocido en su currículo.

Se necesita que los currículos de todas las materias incorporen las competencias para leer y escribir los textos propios de cada ámbito del saber, la investigación y la capacidad de aprendizaje autónomo. Y es imprescindible, además, asignar tiempos, tener formación y ejemplos.

En los últimos años se ha trazado, al menos formalmente, un camino para mejorar la situación. La biblioteca escolar aparece mencionada en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que en su artículo 113 establece su obligatoriedad y fija la responsabilidad de las comunidades autónomas para su desarrollo. Figura igualmente en la reciente Ley 10/2007 de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas. Se ha creado la Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, que se encargará de la coordinación de iniciativas entre comunidades autónomas. Se han destinado recursos económicos para su desarrollo (entre el 2005 y el 2008 el Ministerio de Educación ha transferido un crédito total de 52 millones de euros a las comunidades autónomas, con el compromiso de una aportación equivalente por su parte, a los que se añaden 2 millones más para Ceuta y Melilla). La lectura está presente en el currículo de las materias y habrá de destinarse un tiempo específico para su enseñanza. Por último, las diferentes administraciones educativas han impulsado programas de lectura y bibliotecas escolares, algunos de ellos con una excelente acogida por parte de los profesores y con una importante repercusión en las bibliotecas de la zona.

Pero la mejora de las bibliotecas escolares necesita una política estable que, en nuestra opinión, debería asumir un triple compromiso: estándares internacionales (son una guía imprescindible y común, aunque los caminos para alcanzarlos puedan ser diferentes), evaluación (como mejor garantía para la orientación de los programas) y personas (bibliotecarios escolares y profesores). Sin una apuesta decidida por los profesionales (por asegurar que cada biblioteca cuente con un bibliotecario escolar cualificado y con dedicación y por disponer de un equipo de profesores competentes como formadores de lectores y como lectores) será difícil lograr una mejora a fondo de la lectura en la educación, es decir, no podremos ser igualmente optimistas con los datos, las prácticas y las políticas.

Referencias

- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL), *AASL Standards for the 21st-Century Learner* [en línea], Chicago: AASL, 2007. <www.ala.org/aasl/standards> [Consulta: mayo 2008]
- BARÓ, Mónica; MAÑÁ, Teresa y VELLOSILO, Inmaculada, *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*, Madrid: Anaya, 2001.
- CAMACHO, José Antonio, *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*, Madrid: Ediciones de La Torre, 2004.
- CASTÁN, Guillermo, *La biblioteca escolar: soñar, pensar, hacer*, Sevilla: Díada, 2002.
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y SECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DISEÑO CURRICULAR, *Análisis de la situación de las bibliotecas escolares navarras. Año 2006* [en línea], Pamplona: Consejería de Educación, 2007. <http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/navarra_files/Anlisis2006fin_2.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION, *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* [en línea], Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2004. <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>> [Consulta: mayo 2008]
- FERREIRO, Emilia, «Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?», en *12 Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares: Pero, ¿qué leen los adolescentes?*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004, págs. 13-32.
- HENRI, James, «Understanding the Information Literate School Community», en James Henri and Marlene Asselin, eds., *Leadership Issues in the Information Literate School Community*, Westport, CT: Libraries Unlimited, 2005, págs. 11-26.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA) Y UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), *Directrices para la Biblioteca escolar* [en línea], UNESCO, 2002. <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>> [Consulta: mayo 2008]

- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Conchi (coord.), *Anuario de bibliotecas españolas 2008*, Málaga: Fundación Alonso Quijano, 2008.
- LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) [en línea], *BOE* núm. 106, de 4.5.2006. <http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899> [Consulta: mayo 2008]
- LEY 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas [en línea], *BOE* núm. 150, de 23.6.2007. <http://boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/12351> [Consulta: mayo 2008]
- LONSDALE, Michele, *Impact of School Libraries on Student Achievement. A Review of the Research* [en línea], Melbourne, VIC: Australian Council for Educational, Research, 2003. <<http://www.asla.org.au/research/research.pdf>> [Consulta: mayo 2008]
- MARCHESI, Álvaro y MIRET, Inés (dirs.), *Las bibliotecas escolares en España* [en línea], Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA, 2005. <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf> [Consulta: mayo 2008]
- MILLÁN, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- ORTIZ-REPISO JIMÉNEZ, Virginia y CAMACHO ESPINOSA, José Antonio, *Las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha. Análisis y situación actual. Curso 2002-2003*, Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación y Ciencia, 2005.
- REAL DECRETO 1573/2007, de 30 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Cooperación Bibliotecaria [en línea], *BOE* núm. 1, de 1.1.2008. <<http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/01/pdfs/A00007-00012.pdf>> [Consulta: mayo 2008]

LA LECTURA DE PRENSA*

Raquel Gurrea y Carlos Flavián

Introducción

A lo largo de los últimos años, los hábitos de los lectores de prensa están cambiando y esto está afectando a la evolución de la actividad periodística y al desarrollo de los modelos de negocio en el sector. Además, las innovaciones tecnológicas en general y la irrupción de Internet como nuevo canal de comunicación y transmisión de información están suponiendo una verdadera revolución en el negocio de la prensa, modificando completamente los procesos de acceso, elaboración y difusión de la información.

En este contexto, parece necesario conocer y caracterizar la lectura de periódicos que los individuos llevan a cabo en la actualidad, incidiendo en las motivaciones que inducen a la consulta de diarios y el análisis de la posible existencia de una dualidad de patrones de lectura en función del medio a través del cual se transmite la información: el canal físico tradicional o el canal electrónico.

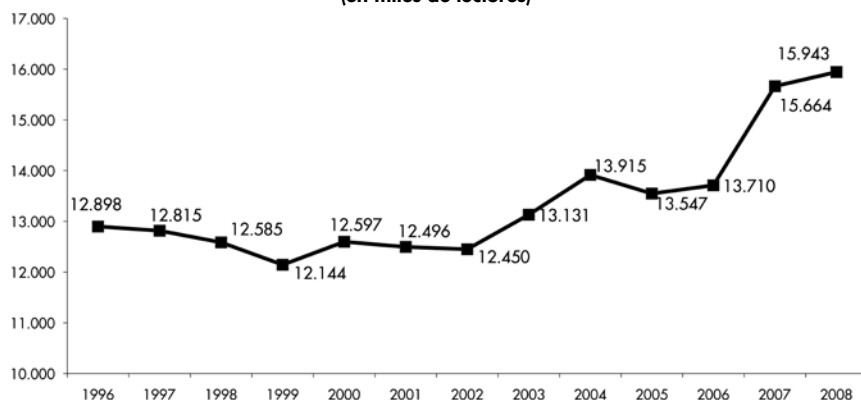
* Las tablas y gráficos referenciados con letras se encuentran disponibles en el apéndice Web de este artículo: <<http://lalectura.es/2008/GurreaFlavianApen.doc>>.

Así, el presente capítulo estudia la evolución de la audiencia y la difusión de periódicos, así como el perfil tipo de los lectores de prensa tradicional. Por otra parte, el capítulo pone de manifiesto la creciente importancia de la prensa digital y analiza los patrones de lectura y los atributos más relevantes, tanto en el medio convencional en papel como en el medio digital.

Análisis de la audiencia y de la difusión de periódicos

El sector de la prensa presenta una clara trayectoria alcista en relación al número de lectores desde el pasado 2002, exceptuando una pequeña disminución en el 2005. Los datos más recientes publicados por la Asociación de Editores de Diarios Españoles [AEDE 2008] y el *Estudio General de Medios* [EGM 2008] señalan que, en el primer trimestre del 2008, el número de lectores de prensa se sitúa en casi 16 millones (véase Gráfico 1). De forma más concreta, se han registrado 14.405.000 millones de lectores de diarios de información general, 4.124.000 de diarios deportivos y tan sólo 248.000 lectores de prensa económica. Esta cifra de lectores de diarios supone una penetración del 41,7% de la población, muy similar a las cifras alcanzadas en los últimos años.

GRÁFICO 1 - Evolución del número de lectores 1996-2008
(en miles de lectores)



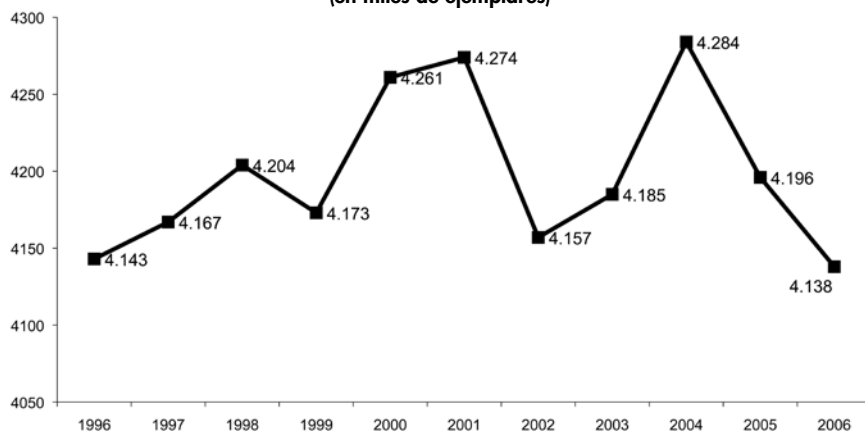
Fuente: Elaboración propia a partir de AEDE 2008 y EGM 2008

Es reseñable el crecimiento que están experimentando los periódicos gratuitos y distribuidos a pie de calle. Desde su aparición hace aproximadamente una década en Europa y su eclosión en los últimos años, el fenómeno de estos diarios gratuitos ha provocado algunas preocupaciones a las empresas editoriales. No obstante, los profesionales del sector defienden que los gratuitos complementarían a los de pago y podrían ser considerados como una oportunidad para probar nuevas fórmulas periodísticas. De hecho, pese a que la mayoría de los periódicos gratuitos son independientes de los grandes grupos editoriales españoles, debemos señalar que ya se distribuyen algunos diarios gratuitos en papel que son elaborados y distribuidos por editoriales de diarios de impacto.

Parece que el objetivo prioritario de las editoriales con este tipo de diarios se centra en incrementar el hábito de lectura de prensa en la sociedad, especialmente en el segmento de los jóvenes. Este hecho supondría un importante beneficio para el sector. De hecho, en el primer trimestre del 2008, el EGM ha registrado 8.193.000 lectores de periódicos gratuitos, que se reparten entre *20 Minutos* (2.685.000 lectores), *¡Qué!* (2.106.000 lectores), *Metro Directo* (1.764.000 lectores) y *ADN* (1.638.000 lectores). En este punto, es conveniente señalar que la cifra de lectores diarios del periódico de pago más consultado, *Marca*, es superada por el número de lectores de *20 Minutos*. Así, los últimos datos reflejan 2.550.000 lectores de *Marca*, 2.336.000 de *El País*, 1.395.000 de *El Mundo* y 1.243.000 de *As* [EGM 2008].

Sin embargo, pese a la trayectoria alcista del número de lectores de diarios, los datos más recientes dejan ver un descenso en la difusión de los periódicos españoles (véase Gráfico 2). De hecho, en el 2006 se alcanzó un promedio de 4.138.000 ejemplares al día [AEDE 2008]. Si consideramos la difusión controlada por la Oficina de Justificación de la Difusión [OJD 2008], la cifra disminuye a 3.976.620 ejemplares, lo que supone un 1,4% menos que el año anterior. No obstante, las previsiones indican una leve y progresiva mejora de las cifras de difusión en los próximos años.

GRÁFICO 2 - Evolución general de la difusión 1996-2006
(en miles de ejemplares)



Fuente: Elaboración propia a partir de AEDE 2008

La Tabla 1 presenta la difusión de los grupos editoriales más relevantes de nuestro país. En esta línea, los diez principales grupos editoriales españoles han reducido su peso en el total de la difusión en casi un punto, pasando del 86,4% en el 2005 al 85,5% según los datos más recientemente publicados.

TABLA 1 - Difusión por grupos editoriales 2006

Grupo	Difusión	% total	Nº diarios
Vocento	708.925	17,8%	12
Prisa	706.328	17,8%	6
Recoletos	359.015	9,0%	2
Zeta	342.871	8,6%	10
Unidad Editorial	330.634	8,3%	1
Godó	303.610	7,6%	2
E. Prensa Ibérica	301.965	7,6%	15
Audiovisual Española	142.838	3,6%	1
Corporación Voz de Galicia	119.215	3,0%	2
Joly	82.699	2,1%	8

Fuente: Elaboración propia a partir de AEDE 2008

En relación a la difusión de los diarios por tipo de información, son destacables las cifras que quedan recogidas en la Tabla 2. Estas cifras suponen un descenso respecto al año anterior del 2,4% y 1,4% en los diarios generalistas y deportivos respectivamente. Sin embargo, los diarios de tipo económico siguen creciendo en difusión por cuarto año consecutivo, con un incremento del 29,1% (véase Gráfico A).

TABLA 2 - Difusión por tipología de periódicos 2006

Tipo información	Tirada	Difusión	% difusión s/tirada
Generalista	3.882.000	3.078.000	79,3%
Deportiva	1.120.000	762.000	68,0%
Económica	231.000	137.000	59,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de AEDE 2008

Con respecto a la difusión de los diarios según la modalidad de distribución, en todos los casos ha aumentado en el último año registrado, excepto en el caso de la venta al número o en quiosco. No obstante, esta última sigue representando la cifra mayor de difusión de periódicos en la actualidad (véase Tabla 3).

TABLA 3 - Difusión por modalidad de distribución 2006

Modalidad distribución	Difusión	% total	Incremento respecto 2005
Suscripciones individuales	478.104	12,0%	8,5%
Venta al número	2.754.372	69,3%	-5,2%
Suscripciones colectivas	209.412	5,3%	1,5%
Venta en bloque	316.951	8,0%	14,6%
Otros canales especiales	16.513	0,4%	78,2%
Difusión gratuita	201.268	5,1%	2,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de AEDE 2008

Asimismo, es reseñable la evolución positiva del número de cabeceras en España. En el 2006, se cuentan 139 cabeceras, muy por encima de la media europea situada en 73 [AEDE 2008].

Al tratar de analizar los datos relativos a la lectura de periódicos se hace indispensable estudiar el perfil tipo de los lectores de diarios de prensa tradicional. Así, la Tabla A muestra la evolución de este perfil del 2001 al 2006

en términos de sexo, clase social, edad, nivel de formación y hábitat. Profundizando algo más en esta cuestión, el estudio más reciente del EGM [2008] pone de relieve el perfil tipo de los lectores de prensa en el último año. En este sentido, la mayor parte de los lectores de periódicos en papel son hombres y se sitúan en un intervalo de edad entre los 20 y los 65 años. Este abanico de edades es mucho mayor que en el caso de otros medios o incluso que en el caso de los periódicos en soporte digital. Asimismo, los lectores de prensa se reparten básicamente entre las clases sociales media y alta, poseen estudios básicos o superiores y pertenecen a poblaciones de entre 10.000 y 500.000 habitantes. Finalmente, es destacable la edad promedio del lector de prensa, que se sitúa en torno a los 40 años de edad, aunque esta cifra va aumentando año tras año de forma progresiva.

La importancia creciente de la prensa digital

Breve historia del periodismo digital en España

Los comienzos de los medios de comunicación en Internet en España pueden situarse en torno a 1994 [Salaverría 2005]. Así, los primeros periódicos electrónicos llegaron de la mano del soporte Servicom, antecesor de la World Wide Web. En concreto, a través de Servicom se probaron las ediciones electrónicas de *El Periódico de Cataluña* y *El Mundo*, en 1994. Ya en la era del World Wide Web, el primer diario de información general desarrollado en la Web fue *Avui*, en 1995. Le siguieron *El Periódico de Cataluña*, *La Vanguardia*, *El Mundo*, *El Diario Vasco* y *ABC*. Durante ese mismo año, se unieron otros periódicos de provincias que disfrutaron de un razonable impacto: *El Comercio de Gijón*, *Euskaldunon*, *El Adelantado de Segovia*, *Diario 16* de Galicia, *Canarias 7*, *La Voz de Lanzarote* y *Heraldo de Aragón*.

En 1996 se produjo el salto más importante de casi la totalidad de los diarios a la red. Más específicamente, *El País* inició su andadura digital en mayo de 1996, coincidiendo con su vigésimo aniversario. Aunque *La Voz de Galicia*

no apareció hasta mayo del 2000, paralelamente a la celebración del Día de las Letras Gallegas. No obstante, podemos decir que, si bien se trataba de pasos iniciales en el largo camino hacia la consolidación de la prensa digital, a partir de 1996 se produce la profesionalización de los medios en Internet. Hacia el año 2002 se inicia una nueva etapa caracterizada por el comienzo del pago por contenidos a través de Internet. Es destacable la actuación de *Elpais.es*, centrada en la adopción de un modelo casi íntegramente de pago; mientras que poco después *La Vanguardia* puso en marcha un modelo de pago mixto por suscripción. No obstante, en la actualidad se ha abandonado la opción de suscripción completa de los lectores, ante los resultados obtenidos.

Hoy en día, existe una situación de convivencia entre el medio físico y el digital, que provoca algunos temores y desconfianzas de cara al futuro [Nicholson 2001]. No obstante, la mayor parte de las empresas dedicadas a la comercialización de periódicos en papel, especialmente las que pertenecen a los grupos editoriales más poderosos, ya ofrecen al mercado sus versiones en formato digital, llegando a crear incluso sus propias divisiones de medios digitales. De forma más específica, podríamos decir que actualmente en España existen más de 110 periódicos digitales, mientras que la cifra a nivel mundial supera las 4.200 ediciones, de acuerdo con las cifras publicadas por *Editor & Publisher* [2007] y *World Newspapers Online* [2008]. Todas estas empresas del sector periodístico han contribuido, sin duda, a la implantación definitiva del negocio virtual como un verdadero medio de comunicación de masas y a la creación de un lenguaje propio.

La demanda de periódicos digitales

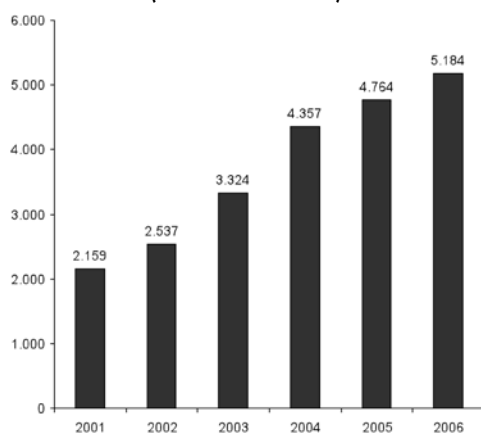
La lectura de información de actualidad a través de la red se muestra como una tendencia claramente creciente que ha adquirido una notable importancia en los últimos tiempos. De hecho, una de las actividades más realizadas a través de Internet es la lectura de noticias de actualidad, según los últimos datos ofrecidos por al AIMC. En concreto, un 86,9% de los internautas declara utilizar su conexión a la red para esta finalidad, situándose como la segunda actividad más realizada,

tras el empleo de buscadores especializados. Además, la AIMC [2008] señala que el 93% de los usuarios de Internet lee periódicos electrónicos (véase Tabla B).

Esta tendencia también se ve confirmada si analizamos los datos ofrecidos por la AIMC [2008] respecto de cuáles son los servidores de Internet más visitados. En concreto, podríamos decir que tras los servidores de Microsoft, las versiones electrónicas de *Marca*, *El País* y *El Mundo* son los servicios virtuales más visitados por los usuarios. Además, también cabría destacar que entre los cincuenta servidores más visitados en nuestro país, once corresponden a diarios digitales (véase Tabla C).

Asimismo, los últimos datos disponibles por parte del *Estudio General de Medios* [EGM 2008] y el *Libro Blanco de la Prensa Diaria* [AEDE 2008], demuestran que se está produciendo un importante crecimiento en el número de lectores de diarios electrónicos en los últimos años. De hecho, como refleja el Gráfico 4, en apenas seis años, la cifra de lectores de prensa en la red se ha incrementado en más de 3 millones de lectores.

**GRÁFICO 3 - Evolución del número de lectores de periódicos digitales
(en miles de lectores)**



Fuente: Elaboración propia a partir de AEDE 2008 y EGM 2008

No obstante, al tratar de analizar la creciente importancia de la actividad periodística en la red desde la perspectiva de la demanda, parece necesario profundizar en la caracterización de los usuarios de periódicos electrónicos en

español. Según los últimos datos disponibles [EGM 2008 y AEDE 2008], la mayor parte de los lectores de prensa digital son hombres, aunque el segmento de mujeres ha experimentado algunos cambios en sentido positivo desde el 2001 hasta el 2006. Del mismo modo, casi la totalidad de los usuarios de estos sitios Web informativos pertenecen a las clases sociales media y alta, lo que no ha variado sustancialmente a lo largo del tiempo. En relación a la edad de los lectores a través de Internet, es posible constatar que los que más leen se sitúan en el intervalo de edad entre los 20 y los 50 años. A partir de esta edad, la consulta de periódicos digitales disminuye de forma notable. Por otra parte, respecto del nivel de cualificación de los lectores de prensa digital, una gran mayoría posee estudios secundarios o superiores. Finalmente, es reseñable el porcentaje de lectores en la red que residen en las Comunidades de Madrid y Cataluña. Asimismo, es destacable la pertenencia de un amplio segmento a poblaciones de tamaño entre 10.000 y 500.000 habitantes (véase Tabla D).

Es posible segmentar esta demanda de periódicos digitales en función de la tipología de información que estos tratan. Atendiendo a los últimos datos disponibles [OJD 2008], los periódicos generalistas siguen siendo los más leídos, en un 50,1% de los casos; seguidos por los deportivos, que cuentan con una espectacular acogida por parte de los lectores en los últimos tiempos (48,1%). Por su parte, la demanda de los diarios económicos en la red supone un porcentaje de algo menos del 2% (véase Gráfico B).

El comportamiento de lectura de periódicos tradicionales vs. digitales

Motivaciones que inducen a la lectura de periódicos

A pesar del interés que presenta el conocimiento de las motivaciones que inducen a la lectura de prensa, en la literatura especializada se han realizado pocos esfuerzos en esta dirección. De hecho, en la actualidad no existe un modelo global que nos permita identificar cuáles son las principales motivaciones que

llevan a los lectores a consultar la prensa y explicar este fenómeno. Sin embargo, en los últimos años se han venido desarrollando diversas investigaciones en torno a esta cuestión. En concreto, el trabajo de Gurrea [2006] plantea que son 5 las motivaciones básicas que inducen a la lectura de prensa:

1. Conocimiento de noticias de actualidad. Parece evidente que la lectura de un periódico se produzca como consecuencia de la intención de los lectores de adquirir conocimientos acerca de las noticias de actualidad, esto es, de los hechos noticiables que están ocurriendo en los últimos días. Como consecuencia, leer el periódico se convierte en un modo de obtención de información y de culturizarse. Asimismo, podría permitir establecer conversaciones con amigos, conocidos o familiares, que permitirían al lector socializarse.
2. Búsqueda de información concreta. En el sector específico de la prensa, los lectores ponen de manifiesto la necesidad de buscar datos específicos o concretos de su interés dentro de un periódico, tales como la cotización de las acciones en Bolsa, los resultados de una determinada competición, etcétera.
3. Búsqueda de noticias actualizadas. Otro de los aspectos que podría motivar la consulta de un diario es la búsqueda e interés por las noticias actualizadas, es decir, por los acontecimientos de última hora o por el seguimiento de noticias actuales de interés [Rathmann 2002]. Este fenómeno ha sido destacado incluso por algunos diarios de notable importancia, tras el acontecimiento de algunas noticias de gran impacto, como los atentados terroristas acaecidos en diversas ciudades.
4. Ocio-Entretenimiento. Muchos lectores de prensa consultados señalan que en gran parte de las ocasiones, la necesidad de entretenimiento o de «pasar un buen rato» en un momento dado motiva el inicio de la lectura de información de actualidad en un periódico [McQuail 1987].
5. Hábito. Existe un importante segmento de lectores de prensa que considera que inicia dicha tarea motivado por el intento de cumplir con un hábito adquirido en el tiempo y generalmente asociado a un determinado momento del día [Len Ríos y Bentley 2001].

Momentos y frecuencia de lectura de periódicos

Tomando como punto de partida la caracterización realizada por Flavián y Gurrea [2006] de la lectura de periódicos digitales y tradicionales, es posible destacar que más del 78% de los lectores que leen periódicos digitales, consultan los diarios en Internet entre semana, siendo muy pocos los que leen este tipo de prensa únicamente el fin de semana. Sin embargo, la lectura de periódicos en papel suele efectuarse principalmente en fin de semana (69,2%), aunque casi un 31% de los lectores consultan este tipo de diarios físicos también a lo largo de los días laborables (véase Tabla E).

En una línea similar, más del 66% de los lectores de prensa digital leen este tipo de periódicos con una alta frecuencia, lo que queda traducido en «todos los días» e incluso «varias veces cada día». Por su parte, un 15,1% manifiesta leer con una frecuencia media, esto es, «varios días a la semana». Por último, tan sólo un 8,2% de la muestra leen con una escasa frecuencia. En el caso de la prensa tradicional, alrededor de un 40% de los lectores consultan los diarios muy frecuentemente, un 35,1% lo hace «varios días a lo largo de la semana», mientras que algo más de un 26% leen los periódicos en papel con escasa asiduidad (véase Tabla F).

Por otra parte, parece conveniente analizar las decisiones que han tomado los lectores de prensa en relación al formato tradicional, tras conocer y comenzar a leer periódicos a través de la red. En este sentido, casi un 98% de los lectores continúa consumiendo periódicos impresos. Pese a que un 34,7% reconoce leer prensa tradicional en menor medida a raíz de consultar prensa digital, sólo un 2% ha dejado de leerla. Además, más de un 6% de los lectores han puesto de relieve que han incrementado su consumo de prensa tradicional como consecuencia del conocimiento de una empresa editora o de la adquisición de un hábito diario de consulta. En consecuencia, parece razonable pensar en la ausencia de los temidos efectos canibalísticos entre los 2 principales canales de distribución de información (véase Tabla G).

Patrones de lectura de periódicos y atributos más valorados en cada medio

Tal y como puede observarse en la Tabla 4, existen diferencias en el comportamiento de lectura de los periódicos, en función de si su lectura se lleva a cabo en papel o a través de Internet. De esta forma, es posible asociar determinadas conductas y situaciones a la lectura de prensa en el medio físico y en el medio electrónico. Profundizando algo más en esta cuestión, debemos destacar que la lectura de los periódicos electrónicos podría estar caracterizada por una lectura más específica, centrada en temas concretos, y rápida, especialmente en un primer momento, en el que se ojean los principales titulares que luego se consultan con algo más de detalle. Además, estas consultas suelen efectuarse dentro del horario laboral. Por el contrario, los periódicos en papel tradicionales suelen leerse de forma más extensa. Asimismo, la prensa convencional se consulta de manera detallada y relajada, durante los ratos de ocio.

Por otro lado, parece interesante considerar las valoraciones que hacen los lectores acerca de diferentes atributos relacionados con el periódico. En este sentido, los atributos que presentan valoraciones más altas en el ámbito electrónico son la inmediatez y/o actualización de la información ofrecida, la accesibilidad a la misma, la gratuidad, la facilidad de búsqueda de noticias o información concreta, y la comodidad del formato (véase Tabla 5).

TABLA 4 - Factores característicos del comportamiento de lectura de prensa tradicional vs digital	
Lector de prensa tradicional	Lector de prensa digital
Leo el periódico casi en su totalidad	Leo el periódico centrando la atención en temas específicos de mi interés
Leo el periódico de manera relajada	Leo el periódico bastante rápido
Leo el periódico de manera detallada	Ojeo el periódico inicialmente, centrando después la atención en los titulares de mayor interés
Leo el periódico en momentos de ocio	Consulta el periódico dentro de mi jornada laboral

Fuente: Flavián y Gurrea 2006

TABLA 5 - Atributos del periódico que presentan diferencias significativas entre soportes

Prensa tradicional	Prensa digital
Redacción de las noticias	Inmediatez/actualización de noticias
	Gratuidad del periódico
	Comodidad del formato
	Diseño
	Accesibilidad/interactividad
	Facilidad búsqueda de información
	Servicios al lector

Fuente: Flavián y Gurrea 2006

Sin embargo, existen algunos aspectos para los cuales no existen diferencias significativas en los dos ámbitos: reputación de la empresa editorial, calidad y fiabilidad de las fuentes de información. Estos resultados parecen razonables, ya que los tres aspectos suelen ser considerados importantes por cualquier lector de un periódico, independientemente del medio a través del cual se efectúe la lectura. Finalmente, la redacción y el formato de las noticias son los atributos más valorados por los lectores de prensa en las ediciones en papel.

Así, es razonable proponer la existencia de una clara dualidad de comportamiento de lectura de prensa en la actualidad. En esta línea, los lectores más motivados por los aspectos vinculados en mayor medida a las características diferenciales de Internet frente al canal físico (por ejemplo, actualización e inmediatez de las noticias), perciben ambas ofertas informativas como productos escasamente sustitutivos. Mientras, las motivaciones que se pueden satisfacer igualmente a través de los dos canales (por ejemplo, conocimiento de la actualidad o entretenimiento), ejercen un efecto positivo sobre el nivel de sustituibilidad percibida entre los periódicos digitales y los diarios tradicionales.

Conclusiones

El presente capítulo pone de manifiesto la evolución positiva del número de lectores de prensa en los últimos años y del número de cabeceras en España y una disminución de la difusión de los periódicos. Asimismo, se ha caracteri-

zando el perfil del lector de prensa medio de nuestro país y se han identificado las principales motivaciones que inducen a la lectura de periódicos.

Teniendo en cuenta la creciente relevancia de la prensa digital, se ha analizado el comportamiento de los lectores en el medio físico y en el medio electrónico. En esta línea, ha sido posible constatar la existencia de una clara dualidad de comportamientos de lectura entre el canal digital y el tradicional, por lo que parece razonable pensar que ambas ofertas informativas son complementarias. En este sentido, los dos soportes de prensa satisfacen una misma necesidad genérica basada en la obtención de información de actualidad, pero pueden presentar distintos matices o situaciones de uso. En concreto, la lectura de la versión impresa de un periódico puede resultar más cómoda para la vista que la versión digital, puede preferirse cuando el lector dispone de más tiempo o está interesado en leer una gran parte del contenido del periódico. Alternativamente, la lectura de un periódico digital podría elegirse si lo que pretende el lector es tener una breve visión general sobre la actualidad del día, si quiere encontrar una información de última hora que no aparece publicada en la versión impresa o si solamente quiere buscar unos cuantos datos muy concretos.

Así, la oferta de un periódico digital debería presentar diferencias sustanciales respecto de la versión impresa del mismo periódico, de forma que ambos productos se encontraran diferenciados y se adaptaran de forma más adecuada a las preferencias y comportamientos de los distintos grupos de consumidores.

Referencias

ASOCIACIÓN DE EDITORES DE DIARIOS ESPAÑOLES (AEDE), *Libro blanco de la prensa diaria*, 2008.

ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC) [en línea]. <www.aimc.es> [Consulta: 20 mayo 2008]

EDITOR & PUBLISHER, *Newspapers Web sites continue to gain readers* [en línea]. <<http://www.editorandpublisher.com/eandp/index.jsp>> [Consulta: 16 abril 2007]

- Estudio General de Medios* (EGM) [en línea], 2008. <www.egm.es>
- FLAVIÁN, C. Y GURREA, R., «The role of readers' motivations in the choice of digital versus traditional newspapers», *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 2006, vol. 14, 4, págs. 325-335.
- GURREA, R., «La prensa digital: Un nuevo escenario para el análisis del comportamiento del lector de periódicos», Tesis doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza, 2006.
- LEN RÍOS, M. Y BENTLEY, C., «Use of online news site: development of habit and automatic procedural processing», trabajo presentado en la *AEJMC Conference*, 2001.
- MCQUAIL, D., *Mass Communication Theory: An introduction*, 2.^a ed. Londres: Sage, 1987.
- NICHOLSON, J., «Cannibals on the Web? Don't you believe it!», *Editor & Publisher*, 134 (18), 2001, pág. 25.
- OFICINA DE JUSTIFICACIÓN DE LA DIFUSIÓN (OJD) [en línea]. <www.ojd.es> [Consulta: 12 mayo 2008]
- RATHMANN, T., «Supplement or substitution? The relationship between reading a local print newspaper and the use of its online version», *Communications*, 27, 2002, págs. 485-498.
- SALAVERRÍA, R., *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*, Sevilla: Comunicación Social, ediciones y publicaciones, 2005.
- WORLD NEWSPAPERS ONLINE [en línea]. <www.actualidad.com> [Consulta: 20 mayo 2008]

El papel de la lectura en el sistema educativo

Elena Martín

Daremos por compartido con el lector el convencimiento sobre la importancia que la lectura ha tenido y sigue teniendo en el desarrollo humano y la necesidad que, por tanto, los sistemas educativos asumen de ayudar a que cada vez más miembros de la sociedad se apropien de esta poderosa herramienta cultural.

No es pues el objetivo de este capítulo reflexionar sobre la esencial función de humanización de la lectura, sino analizar en qué medida las decisiones más recientes que se han ido tomando para mejorar la educación escolar en España pueden contribuir a lograr la meta que se acaba de expresar. El análisis se limitará a la etapa que ha transcurrido desde la anterior edición de este mismo informe, ya que el profesor García Garrido ya realizó esta tarea para el período anterior en el informe previo [Millán 2002]. Además de esta acotación temporal, el texto se centrará, por lo que respecta al contenido, en tres aspectos. El primero, cómo recoge la nueva Ley Orgánica de Educación y su desarrollo normativo el aprendizaje y la enseñanza de la lectura, el segundo, la información que las evaluaciones internacionales ofrecen sobre los logros del sistema educativo en este ámbito y, finalmente, una breve reflexión acerca

de las medidas que se han puesto en marcha en nuestro país para apoyar el fomento de la lectura.

La lectura en la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación [LOE 2006] presta mayor atención a la lectura de lo que lo hacían las dos leyes anteriores. La LOE hace mención expresa de la lectura en varios artículos. En primer lugar, ya en el artículo 2 se incluye «el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas» como uno de los factores clave para la calidad de la enseñanza, al mismo nivel que los recursos económicos, la autonomía educativa o la evaluación.

Cuando más adelante se caracterizan en la LOE las distintas etapas educativas, se hace mención de la lectura desde una doble perspectiva. Por una parte, se indica en los objetivos el tipo de aprendizaje que se espera conseguir al finalizar cada período escolar. Por otra, se especifica, en los artículos que indican los principios pedagógicos que deben regir la enseñanza en los sucesivos niveles educativos, la función que la lectura debe desempeñar en ellos.

Así, se recoge en el punto 2 del artículo 2 que en la Educación Infantil «corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura...». En la Educación Primaria la LOE establece ya como meta «...adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo...», y señala así mismo que es en esta etapa en la que hay que desarrollar hábitos de lectura. La LOE, con el fin de contribuir a esta finalidad incluye una medida que aparece por primera vez en las leyes de educación de los últimos 25 años. Así, en el artículo 19 se señala que en la Educación Primaria «a fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma». Esta medida se concreta posteriormente en el real decreto que establece las enseñanzas mínimas para esta etapa y se precisa que este tiempo diario no podrá ser inferior a treinta minutos.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la ley indica que es esta la etapa en que el estudiante debe «iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura», sin que obviamente ello signifique que en etapas anteriores no deban trabajarse textos literarios. A diferencia de lo que se decía en la etapa anterior sobre un tiempo diario de lectura, en la ESO se establece que «se dedicará un tiempo a la lectura en la práctica docente de todas las materias».

Finalmente, por lo que respecta a la lectura en las distintas etapas escolares, en el Bachillerato se destaca la función de la lectura como herramienta de aprendizaje al señalar en el artículo 33 dedicado a los objetivos de esta etapa que en ella es preciso «afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.»

Desde el punto de los principios pedagógicos la LOE destaca en todas las etapas que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas, las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen la comprensión lectora y el interés y el hábito de la lectura. La antigua idea de que todo docente debe ser profesor de lengua cobra de nuevo cuerpo en esta formulación, que desafortunadamente no se reconoce la mayoría de las veces en la práctica en las aulas.

La LOE pone de manifiesto la importancia que atribuye a la lectura al regular de manera muy pormenorizada la necesidad de contar con bibliotecas escolares que, además, podrán dar servicio al conjunto del municipio. Dada la relevancia que, a nuestro juicio, tiene la regulación de este ámbito de intervención en una ley orgánica, se reproduce textualmente el contenido del artículo 113.

Artículo 113. Bibliotecas escolares.

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.
2. Las Administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del período de implantación de la presente ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente ley.
4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.
5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

Siempre se ha criticado que las leyes no prevean compromisos económicos para llevar a cabo las medidas que asumen. En este caso, la LOE señala en el artículo 155 que corresponde a las Administraciones educativas proveer los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura. Queda pues esta responsabilidad, como la mayoría de las decisiones educativas, en manos de las consejerías y departamentos de educación, lo que siendo a nuestro modo de ver positivo en general no deja de suponer un riesgo debido a las claras diferencias existentes en las políticas educativas de las comunidades autónomas y exigiría un mayor seguimiento de las políticas educativas para garantizar la equidad.

El marco normativo de la LOE con respecto al papel de la lectura en los aprendizajes escolares se completa con lo establecido en las enseñanzas mínimas que con carácter prescriptivo establece el gobierno para todos los centros escolares en los correspondientes reales decretos recogidos en las referencias bibliográficas. La novedad con respecto a los currículos anteriores radica fundamentalmente en el hecho de situar la lectura como uno de los pilares del desarrollo de la competencia de comunicación lingüística. El enfoque comunicativo que lógicamente se deriva del modelo de competencias no es nuevo, pero se reconoce en estas normas con mucha más claridad [Pérez y Zayas 2007].

Desde esta perspectiva la lectura aparece como una vía privilegiada para construir las habilidades propias de la comunicación oral y escrita en distintos contextos sociales: privado, público, académico, profesional, etcétera, y se presenta también como un elemento esencial de la educación literaria. Este

enfoque no desatiende lógicamente el aprendizaje del código, pero enfatiza ante todo los elementos más ligados al significado del texto, a los componentes más complejos de la comprensión lectora que permiten la interpretación: inferencias, relación entre la información del texto y los conocimientos previos o los distintos aspectos de la valoración crítica.

Lo que podría resultar más novedoso en el currículum de la LOE se refiere a la dimensión epistémica de la lectura y la escritura. Entre las ocho competencias clave se recoge la de «aprender a aprender» [Martín y Moreno 2007]. Obviamente, ir construyendo a lo largo de la escolarización una representación de uno mismo como aprendiz competente y progresar en la regulación de los procesos que permiten planificar y supervisar el aprendizaje no depende exclusivamente de leer y escribir para aprender, pero está estrechamente relacionado con esta capacidad [Scardamalia y Bereiter 1992]. En las enseñanzas mínimas de la LOE se presta más atención a esta dimensión de la lectura y la escritura como herramientas de construcción del conocimiento de lo que se venía haciendo en las leyes anteriores. En la Tabla 1 se recogen como ejemplo algunos criterios de evaluación de distintas áreas curriculares en los que se aprecia claramente la meta de ayudar a los alumnos y alumnas a obtener y tratar la información de diversas fuentes integrándola a través de un proceso crítico de interpretación.

El objetivo que figura en la tabla se refiere al área de Lengua Castellana, pero, como puede comprobarse en los distintos criterios de evaluación seleccionados, el currículum adopta una posición coherente con lo que la propia LOE establecía al implicar a todas las áreas en la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a aproximarse a los textos con una actitud perspectivista que implica que al leer uno no accede a un conocimiento estático y verdadero sino al punto de vista de un autor. Comprender, desde esta perspectiva, implica por tanto reelaborar la información a la que se accede por la lectura estableciendo relaciones con lo que ya sabemos y, en muchas ocasiones, con datos de otras fuentes. El resultado del aprendizaje fruto de la lectura no debe pues ser una copia de lo que el texto dice sino un conocimiento que integra lo nuevo con lo ya conocido.

TABLA 1 - Objetivos y criterios de evaluación de las enseñanzas mínimas relacionados con la lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje

Objetivo de Lengua Castellana	Criterio evaluación Conocimiento del Medio	Criterio evaluación Ciencias de la Naturaleza	Criterio evaluación Ciencias Sociales	Criterio evaluación Música	Criterio evaluación Educación para la Ciudadanía
Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.	Presentar un informe, tanto en papel como en soporte digital sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.	Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales acerca de la influencia de las actuaciones humanas sobre los ecosistemas: - efectos de la contaminación, - desertización, - disminución de la capa de ozono, - agotamiento de recursos y extinción de especies. Analizar dicha información y argumentar posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente y promover una gestión más racional de los recursos naturales.	Realizar trabajos individuales y en grupo sobre algún foco de tensión política o social en el mundo actual, indagando sus antecedentes históricos, analizando las causas y planteando posibles desenlaces, utilizando fuentes de información pertinentes, incluidas algunas que ofrezcan interpretaciones diferentes o complementarias de un mismo hecho.	Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.	Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.

Fuente: Elaboración propia

Cuando la actividad que lleva a cabo el alumno implica no sólo leer, sino leer para escribir, esta función epistémica es mucho más potente. La meta que el tipo de texto establece ayuda a leer con un objetivo específico, de forma más activa y controlada. Escribir obliga además a volver sobre el texto, releer, reinterpretar y formalizar el pensamiento para poder comunicar al lector con claridad las intenciones del autor. Estas tareas híbridas tienen pues un gran potencial para el aprendizaje, sobre todo cuando se plantean tareas que suponen la consulta de más de una fuente. Desafortunadamente, el tipo de tareas de lectura y escritura que se llevan a cabo en las aulas son mayoritariamente reproductivas (leer para copiar, para subrayar, tomar apuntes). Resultan mucho menos frecuentes actividades como la realización de trabajos de investigación, las síntesis, los ensayos de opinión, o las reflexiones sobre el propio aprendizaje, como se muestra en los resultados de Solé y otros [2005]. A pesar de que hace tiempo que en algunos países se lleva a cabo el enfoque transversal de «alfabetización a través del currículum» que culmina en los estudios superiores con la alfabetización académica [Carlino 2005, Castelló 2007], España está todavía lejos de generalizar este tipo de práctica en el conjunto de los centros escolares.

Lo que hasta ahora sabemos sobre lo que implica ser competente pone de manifiesto que la pericia que uno puede llegar a mostrar en un determinado campo del conocimiento no se generaliza automáticamente a otros. Para transferir es preciso contar con el dominio de los contenidos propios de ese ámbito específico. De ahí la importancia de trabajar las capacidades, en este caso la competencia lectora, en distintas áreas curriculares.

Las novedades de la LOE y de las enseñanzas mínimas señaladas hasta aquí podrían suponer por tanto un germen de mejora en el trabajo en las aulas y con ello en el aprendizaje del alumnado. No obstante, conviene recordar que los cambios necesarios trascienden la innovación curricular. Como siempre, serán la formación del profesorado, los materiales curriculares y la capacidad de los centros de planificar en equipo una práctica conjunta coherente los factores decisivos en el deseado progreso.

La evaluación de la competencia lectora

Necesitaremos esperar varios años para valorar si este progreso se ha producido o no. Los datos con los que contamos en este momento sobre el nivel de competencia de los estudiantes españoles no nos dicen nada obviamente de las nuevas propuestas de la LOE. No obstante, son una fuente muy valiosa para tener una perspectiva global y bastante fundamentada de lo que hasta ahora se está consiguiendo en este ámbito de aprendizaje.

En el informe anterior sobre la Lectura en España [Millán 2002], García Garrido revisaba los resultados del estudio PISA 2000 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OECD [2001] y de los informes de diagnóstico realizados por el INCE [1998] durante el curso 1997 con estudiantes de Educación Secundaria. Por tanto, nosotros retomaremos los datos de evaluación a partir de ese momento.

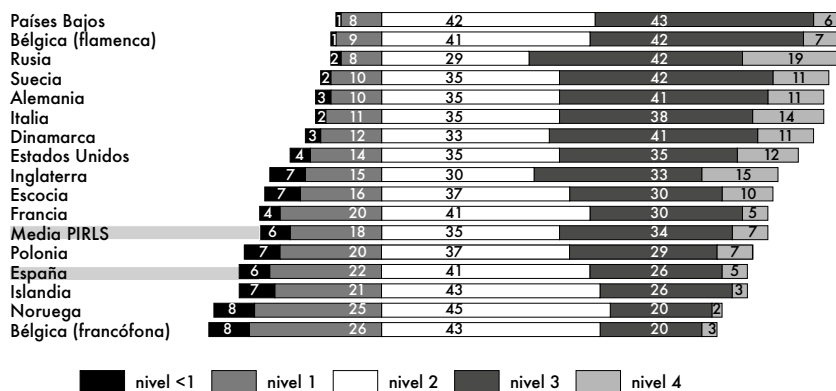
Durante este período los datos más interesantes provienen de dos fuentes, una de ellas vuelven a ser los resultados de PISA en los estudios del 2003 y del 2006 [OECD 2004, IE 2007a], la otra la evaluación realizada por la IEA cuyo objetivo es específicamente la comprensión lectora: el estudio PIRLS 2006 [IE 2007b]. La participación de España en estos estudios con una muestra nacional, junto con la participación de varias comunidades autónomas con muestra propia, permite tener una perspectiva del rendimiento de los estudiantes españoles, lo que probablemente explique que no se hayan realizado otros estudios específicos por parte del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación en estos años.

PISA y PIRLS ofrecen datos complementarios, ya que en el primer caso se evalúa a jóvenes de 15 años, con el objetivo de comprobar el nivel de aprendizaje a la edad en la que finaliza en muchos casos la educación obligatoria, y en el segundo se aplican las pruebas a estudiantes que están acabando el 4.º curso de Educación Primaria (9-10 años). La información conjunta de ambas fuentes enriquece el análisis.

Los resultados del estudio PIRLS del 2006 todavía están siendo analizados en profundidad. Sin embargo, contamos ya con datos muy interesantes. En

primer lugar, la media de los estudiantes españoles (513) se sitúa ligeramente por encima de la media PIRLS (500). No obstante, de entre los países europeos que participan en el estudio, sólo Islandia, Bélgica (francófona), Moldavia, Noruega, Rumanía y Macedonia obtienen puntuaciones inferiores. Cuando se analizan los resultados de acuerdo con los cinco niveles que establece el estudio (muy bajo, bajo, medio, alto y avanzado) se observa que España tiene menos estudiantes que la media PIRLS en los niveles medios y superiores y un porcentaje mayor en los inferiores, como se muestra en el Gráfico 1. Esta tendencia se observa en todos los estudios internacionales desde que estos empezaron a realizarse en los años 90 y aparece en todas las competencias curriculares evaluadas. Finalmente, los resultados son semejantes en textos literarios y textos para aprender, así como en los dos grandes procesos de la comprensión: obtención de información e inferencia directa, e interpretación, integración y evaluación.

GRÁFICO 1 - Porcentajes de alumnos por niveles de comprensión (selección de países)



Fuente: IEA 2007b

Los resultados de PISA, con estudiantes de 15 años, ofrecen resultados similares, pero permiten además analizar la evolución a lo largo de tres estudios sucesivos: 2000, 2003, 2006. No obstante hay que destacar que la presencia de ítems de comprensión lectora en cada año es muy distinta. En el 2000, el

grueso de la prueba versaba sobre esta competencia, mientras que en el 2003 y el 2006 sólo supuso el 15% de los ítems.

En las puntuaciones del 2006 se ha producido un descenso general en todos los países, que es muy notable en el promedio español: 461 puntos, 31 por debajo de la media de la OCDE (492). Por lo que respecta a los resultados de las comunidades autónomas que participaron en este último estudio, solamente La Rioja iguala el promedio y se le aproxima el País Vasco (487). Las demás están por debajo, destacando negativamente Andalucía (448) que, al tener mucho peso en la muestra total española, repercute en gran medida en ella.

La imagen que arrojan los resultados no es pues positiva. No obstante, lo esencial es intentar entender a qué puede deberse esta situación. Los análisis realizados no permiten conocer claramente las causas, pero identifican ciertos *factores asociados*, es decir determinadas variables que se relacionan con los niveles de rendimiento. En ambos estudios, PISA y PIRLS, el nivel sociocultural de la familia es el factor que mayor influencia muestra. El gasto en educación es también una variable predictiva. Por otra parte, las chicas obtienen mejores resultados que los varones, aunque en España la diferencia es menor. Las puntuaciones de los estudiantes inmigrantes son notablemente inferiores a las del resto de la muestra. Los alumnos que usan en casa, aunque sea ocasionalmente, la lengua de la prueba obtienen mejores resultados. La frecuencia con que leen habitualmente los padres y el número de libros infantiles que tienen en casa los alumnos parecen tener una estrecha relación con la competencia lectora.

Por lo que respecta a factores asociados con características de los centros y del modelo de enseñanza, PISA destaca que la mayor autonomía de los centros se correlaciona con un mejor rendimiento. Por su parte PIRLS muestra que solo el 40% del profesorado español ha recibido formación específica en didáctica de la lectura frente al 57% de la media nacional. El 90% de los niños españoles utiliza un libro de texto de lectura como material básico para el aprendizaje, aunque un 34% lo complementa con series de lecturas y un 59% lo acompaña de una variedad de textos de literatura juvenil. La lectura en voz alta parece ser la actividad de enseñanza más extendida en España. Los

alumnos que más a menudo la practican son los que peor resultado obtienen. Por el contrario, internacionalmente, es más frecuente que los alumnos lean en clase por parejas o pequeños grupos. Los alumnos que suelen leer de manera independiente y en silencio con mayor frecuencia alcanzan una tasa más alta de rendimiento. En España, el 98% del alumnado afirma disponer de biblioteca escolar, y el 85% tiene también biblioteca de aula. Cuando se pregunta a los profesores por la frecuencia con que se utilizan, el 2% contesta que los alumnos las utilizan a diario o casi a diario. El 26%, una o dos veces a la semana, el 34% una o dos veces al mes. Un 37% (el doble que la media internacional) no las usa nunca o casi nunca. En los países con mejor rendimiento lector el uso de la biblioteca es mucho mayor [IEA 2007b].

Iniciativas de fomento de la lectura

Decíamos más arriba que todavía no podía evaluarse el impacto en el rendimiento de las iniciativas tomadas en la LOE. Sin embargo, sí conocemos ya algunas de las medidas que las administraciones educativas están tomando en el desarrollo normativo de la ley.

En relación con el horario que habría que dedicar en la Educación Primaria a la lectura, la mayoría de las Administraciones autonómicas han reproducido la fórmula establecida por el Ministerio de reservar un tiempo al día no inferior a treinta minutos. En algunos casos, como Castilla-La Mancha o Cataluña, se ha llegado a concretar en qué momento del horario se llevaría a cabo esta actividad. En otros muchos, la inclusión se ha realizado ante el requerimiento del Ministerio ya que en las primeras normas no aparecía, lo que no deja de ser indicativo de la dificultad de generar cambio.

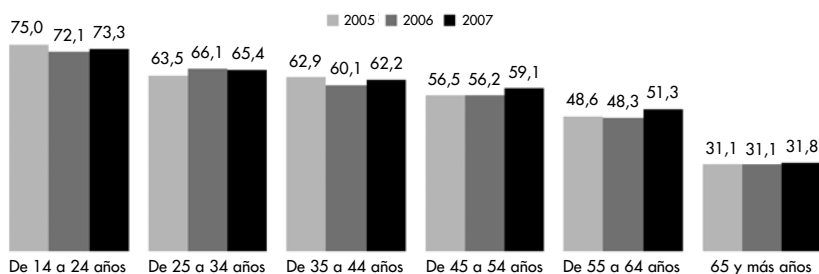
Por otra parte, el Ministerio ha puesto en marcha varias convocatorias para impulsar el fomento de la lectura en los centros escolares, que pueden consultarse en la página web de esta institución. Desde el 2006 se han venido aprobando importantes partidas presupuestarias (43.000.000 de euros hasta este año) para la mejora de las bibliotecas escolares. Este dinero que se trans-

fiere a las comunidades autónomas exige el compromiso de que la Administración que lo recibe aporte otro tanto al plan. Asimismo el Ministerio cuenta con una convocatoria en la que se premian experiencias de dinamización en innovación de uso de las bibliotecas y otra para la elaboración de materiales que faciliten la lectura en las diferentes áreas y materias de currículum y para realizar estudios sobre la lectura y las bibliotecas escolares. Finalmente en esta misma página pueden encontrarse sugerencias muy interesantes para los centros entre las que se encuentran programas para la gestión informática de las bibliotecas y formación para quienes se hagan cargo de esta tarea. Esta línea de actuación de la Administración central se lleva a cabo también en la mayoría de las comunidades autónomas que cuentan con planes de fomento de la lectura para los centros de su ámbito de gestión.

Confiamos en que este impulso de la lectura en la escuela, consciente y planificado, vaya mostrando sus frutos. Sin embargo, no debemos olvidar que la tarea de conseguir que en España haya más y mejores lectores no depende exclusivamente de la escuela, como se analiza en otros capítulos de este informe. Tiene necesariamente que ser un compromiso del conjunto de la sociedad y sobre todo de la familia.

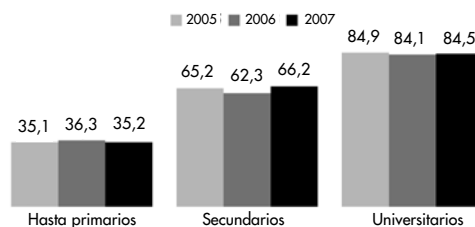
Querríamos cerrar esta breve reflexión, destacando dos datos sumamente relevantes. Como se muestra en los Gráficos 2 y 3, el estereotipo de que los jóvenes de hoy en día no leen tendría que matizarse. El informe de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [FGEE 2008] revela que es precisamente la franja entre 14 y 24 años la que tiene un mayor hábito de lectura. También se comprueba una vez más que la lectura está claramente asociada al nivel de estudios lo que, a su vez, cierra el círculo del análisis que este capítulo ha querido ofrecer al poner claramente de manifiesto la importancia de la educación escolar en la apropiación de este maravilloso logro cultural que constituye la alfabetización.

GRÁFICO 2 - Tipología de lectores de libros por edad



Fuente: FGEE 2008

GRÁFICO 3 - Tipología de lectores de libros por nivel de estudios



Fuente: FGEE 2008

Referencias

- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CASTELLÓ, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó, 2007.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007*, Madrid, 2008.
- INCE, *Diagnóstico del Sistema Educativo: la escuela secundaria obligatoria*, Madrid: INCE, 1998, vol. 1-6.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PISA 2006 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007a. <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>> [Consulta: junio 2008]

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PIRLS 2006 (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007b. <http://www.oei.es/pdfs/pirls2006_informe.pdf> [Consulta: junio 2008]
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) [en línea], *BOE* núm. 106, de 4.5.2006. <http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?c_oleccion=iberlex&id=2006/07899> [Consulta: mayo 2008]
- MARTÍN, E. y MORENO, A., *Competencia de aprender a aprender*, Madrid: Alianza, 2007.
- MILLÁN, José Antonio (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- OECD, *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, París: OECD, 2001.
- , *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, París: OECD, 2004.
- PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F., *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza, 2007.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE* núm. 293, de 8.12.2006.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *BOE* núm. 4, de 4.1.2007.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5, de 5.1.2007.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C., «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1992), págs. 43-64.
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CUEVAS, I.; CASTELLS, N. y GRACIA, N., «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria», *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3) (1984), págs. 329-347.

La lectura de la lectura: hábitos y políticas

Luis González

Cuando se pone en marcha una política de promoción de la lectura, una de las primeras acciones emprendidas es la de investigar los hábitos de la población. Es obvia la necesidad de contar con información de calidad sobre la situación en la que se pretende incidir. Una forma depurada de esto es el diagnóstico estratégico.

No obstante, resulta llamativa la profusión de estudios sobre los hábitos de lectura en España. Es muy difícil encontrar otro caso como el nuestro en el ámbito internacional. Desde esta constatación no extraña la decisión del legislador [Ley 10/2007] de crear el Observatorio del Libro y la Lectura, dependiente del Ministerio de Cultura, como órgano capaz de catalizar, procesar y planificar la intensa actividad escrutadora de diversas instituciones.

Cuando se publicó en 2002 *La lectura en España. Informe 2002* [Millán 2002], antecedente de esta obra, no se disponía de una serie temporal amplia de estudios, ni tampoco se contaba con tal variedad de investigaciones. Dos años antes se había puesto en marcha el Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004 que contemplaba entre sus bloques de actuación uno dedicado a los Instrumentos de Análisis.

Desde el momento en el que el Ministerio de Cultura decidió lanzar una estrategia coordinada con la Federación de Gremios de Editores de España (en adelante, FGEE) con el fin de generar una «movilización social a favor de la lectura», se constató que se carecía de información sobre la evolución de los hábitos de lectura de los españoles.

En la definición de una política de lectura, los estudios sobre los hábitos se formulan con carácter instrumental, pues sirven para generar un conocimiento para su diseño y, aunque de modo mucho más dudoso, para contrastar su eficacia. No obstante, esta naturaleza no siempre queda sólo referida al diagnóstico: hay que recordar que en la operación de lanzamiento del Plan de Fomento de la Lectura 2001-2003 (en adelante, PFL) se hizo uso de los resultados del primer *Estudio sobre hábitos de lectura y compra de libros* (en adelante, *Barómetro*) impulsado por la FGEE [FGEE 2008], como principal elemento de comunicación de la iniciativa.

En España contamos con una serie ininterrumpida de datos sobre los hábitos de lectura realizada con una misma base metodológica durante los últimos ocho años. La primera conclusión que podemos obtener de la observación de las cifras es que el comportamiento lector no ha registrado cambios acusados en este período (véase Tabla 1).

TABLA 1 - Lectores y No lectores. España, 2000-2007								
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Lectores frecuentes	36%	36,0%	35,3%	37,3%	39,6%	41,1%	39,6%	41,0%
Lectores ocasionales	22%	18,0%	17,7%	15,5%	15,4%	16,0%	15,9%	15,9%
Total lectores	58%	54,0%	53,0%	52,8%	55,0%	57,1%	55,5%	56,9%
No lectores	42%	46,0%	47,0%	47,2%	45,0%	42,9%	44,5%	43,1%

Fuente: FGEE 2008

Las pautas generales de los hábitos culturales sufren modificaciones importantes sólo en períodos largos. Esta tozuda realidad debería invalidar la vinculación de incrementos en los índices de lectura a la ejecución de políticas puntuales de lectura, así como sería recomendable que la presentación de los informes anuales fuese muy diferente del esquema del índice Ibex 35. Asimismo, esto debería incitar a la formulación de políticas de lectura, tam-

bién de largo aliento, basadas en los fundamentos de una sociedad lectora: comenzando por el sistema educativo y continuando por la red bibliotecaria, hasta llegar a aspectos menos estratégicos pero con un valor complementario, en lugar de acciones esporádicas con una visibilidad inmediata.

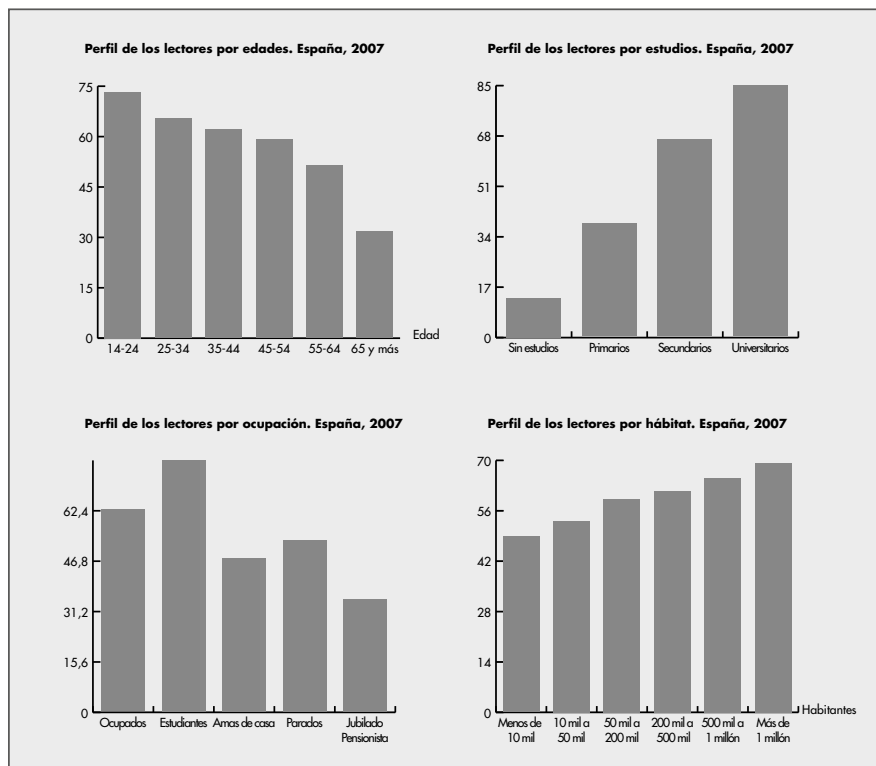
El hábito define al lector

No obstante, a pesar de la falta de «emociones fuertes» en la evolución del porcentaje de población lectora durante el período analizado, la información que obtenemos del Barómetro de la FGEE es interesante. La medición se refiere a *frecuencia de lectura* y con esta base se ha ido construyendo una taxonomía de los españoles según sus hábitos lectores. Aunque la primera conclusión es que hay estabilidad en la proporción entre lectores y no lectores, conviene subrayar la existencia de movimientos menos visibles pero de gran calado dentro de la categoría de *lectores*, pues se aprecia un paulatino aumento de los lectores *frecuentes* en detrimento de los *ocasionales*. Habrá que prestar atención a esta tendencia en el futuro, ligada a uno de los criterios estratégicos del PFL: incrementar el núcleo de lectores frecuentes como requisito previo para potenciar la lectura entre toda la población.

La información que arroja el *Barómetro* sobre las variables con mayor incidencia en los hábitos lectores se nos presenta como consistente, tanto a lo largo del tiempo, como en relación con otras investigaciones. Si quisiéramos tener el máximo de probabilidades de localizar rápidamente en MySpace a una persona lectora sería conveniente buscar a una mujer joven, con estudios universitarios y que viviera en una ciudad de más de un millón de habitantes. En definitiva, ese sería el retrato robot que se deriva de los datos recogidos en el Gráfico 1.

Los resultados son similares durante toda la serie temporal, aunque se aprecian unas tendencias que puede ser interesante identificar: la diferencia en función del sexo es bastante pequeña y muy estable en el tiempo, pero se amplía en las regiones con mayores índices de lectura y se reduce en las que tienen menos lectores. Los territorios con mayores índices de lectura, lo son en mayor medida gracias a las lectoras.

GRÁFICO 1 - Índices de lectura según edad, ocupación y hábitat



Fuente: FGEE 2008

Por otra parte, se detecta un incremento en el porcentaje de lectores en el segmento más joven (de 14 a 24). El factor de la edad es crucial, con una diferencia de 40 puntos entre el grupo de edad antes aludido y el de los mayores en la media nacional (en el caso de alguna región llega hasta los 60 puntos). En el 2007 se ha incluido en el *Barómetro* por primera vez la franja de 10 a 13 años, en la cual el índice de lectura se dispara hasta el 90,3%.

A lo largo de estos ocho años se acentúa la diferencia de índices de lectura entre el hábitat rural y el urbano, resulta posible que se determine una correlación entre esta tendencia y la variable antes glosada, dado el progresivo envejecimiento de la población rural.

Si nos fijamos en el nivel de estudios llegamos a la conclusión de que es el factor con un mayor impacto y que la correlación ha ido creciendo con el tiempo.

Debería tenerse en cuenta el efecto de las variables antes comentadas para comprender las diferencias regionales; no es extraño que el perfil más claro de región lectora sea el de la Comunidad de Madrid, territorio fundamentalmente urbano y con una gran concentración de titulados universitarios. Sobre el primer aspecto debe subrayarse que en España es bastante mayor la diferencia en los datos de lectura entre el medio rural y el urbano que en la media recogida en Europa: nuestra población rural constituye uno de los grandes desafíos para la política de promoción de la lectura en España.

Finalmente, hay un cambio notable en los datos derivados de la ocupación: la lectura entre parados y jubilados ha caído mucho y aumentado entre ocupados y estudiantes durante el período.

La información sobre el impacto de los factores sociodemográficos es de un gran valor a la hora de articular políticas de lectura. La correlación de los hábitos lectores con esos factores permite trazar un esquema de segmentación del público objetivo de las políticas de lectura.

Una comparación de los datos españoles con los de los países de nuestro entorno no anima a la complacencia: según los resultados del Eurobarómetro, los ciudadanos españoles están en la posición vigésimo primera de la lista de los 27 países de la Unión y claramente por debajo de la media del 71% (véase Tabla 2).

Tabla 2 - Porcentajes de población lectora e intensidad según edad y sexo en la UE						
"¿Cuántas veces en los últimos 12 meses ha leído un libro?"...		Ninguna vez en el último año (No lectores)	Al menos una vez al año (Lectores)	De los que leen al menos una vez al año lo hacen:		
				Entre 1-2 veces al año	Entre 3-5 veces al año	Más de 5 veces al año (Lectores frecuentes)
Porcentajes UE		28	71	20	14	37
Género	Hombres	32	67	21	14	32
	Mujeres	25	74	18	14	42
Edad	15-24	17	82	25	18	39
	25-39	27	72	22	15	35
	40-54	26	74	21	14	39
	55 ó más	36	63	16	10	37

Fuente: Eurobarómetro n.º 278 [2007]. Elaboración: Ministerio de Cultura

Si cotejamos la anterior información con la que se recoge en el *Barómetro* del 2007 realizado en España por la FGEE (con una muestra mucho mayor en términos relativos) se aprecia que, en lugar del 59% aludido, se llega hasta un 62,9% de personas que han leído al menos un libro en los últimos doce meses. En términos generales, hay una coincidencia del estudio español con las escasas magnitudes que cuantifica el Eurobarómetro, pero cuando se analiza el dato global de frecuencia de lectura e intensidad lectora, siempre son más negativos los resultados ofrecidos en este último. Esta visión más pesimista de la investigación de Eurostat respecto del estudio nacional se repite en cada país, siendo siempre bastante más reducido el número de entrevistas en el Eurobarómetro ¿será que cuanto mejor información manejamos aflora mayor actividad lectora?

Decía antes que los datos del primer estudio sobre hábitos de lectura y compra de libros sirvieron a la estrategia de comunicación, que buscaba situar el asunto de la lectura en la actualidad de los medios de comunicación y en las agendas políticas. Desde la perspectiva que ofrecen estos ocho años se puede aventurar que esa estrategia resultó un éxito: bastaría comparar la presencia de la lectura en los medios de comunicación, en los programas electorales de los últimos años, o en la actuación de las Administraciones Públicas, para concluir que la lectura se ha asentado, por fin, a un plano de inquietud ciudadana, mediática y administrativa muy superior al que existía hasta ahora.

La promoción de la lectura se ha incorporado como un elemento visible en la agenda de políticas públicas y es previsible que esto sea así a largo plazo. Sin embargo, también esta utilización ha tenido sus efectos perniciosos: la simplificación ha cobrado fuerza hasta consolidarse totalmente, de modo que se prima el dato porcentual (lectores versus no lectores) o se presentan los índices de lectura como si fuera una especie de competición territorial y, sobre todo, se subraya la interpretación (no el dato) pesimista.

Actualmente asistimos a la consolidación de un proceso de «territorialización», diversificación y especialización de los estudios.

A partir de los primeros estudios encargados por la FGEE se produjo un proceso de multiplicación: de un modo coherente con la delimitación de las potestades públicas en el territorio, un grupo creciente de gobiernos auto-

nómicos quisieron disponer de sus propios informes. El resultado ha sido positivo, ya que se ha obtenido una información más minuciosa para cada comunidad autónoma y, al utilizarse la misma metodología, ha servido de validación para el estudio nacional.

Si unimos la «territorialización» a la aparición de nuevos factores, como son la realización de estudios específicos y monográficos, nos atrevemos a formular la hipótesis de que hay, tras estos ocho años, síntomas de un cambio de ciclo: el *Barómetro* es un instrumento fundamental pero ya no resulta suficiente. Por una parte, una vez asentada la necesidad de los estudios, el terreno está maduro para que las Administraciones procedan a rentabilizarlos para la toma de decisiones y el diseño de políticas públicas. Por otra parte, reconocida la vinculación a los ciudadanos de cada territorio, es necesario contar con datos de alcance municipal, ya que es en ese ámbito donde se define la prestación de servicios por segmentos de demanda.

Asimismo, percibimos como síntoma de cambio del modelo la aparición de los observatorios de la lectura, los cuales nos hablan de la necesidad de integrar y racionalizar diferentes líneas de indagación sobre la lectura en instrumentos más completos, cualitativos y «multicriterio».

El concepto de «observatorio» va teniendo implantación en numerosos campos y habitualmente están yuxtapuestos a departamentos administrativos con el esquema de los órganos colegiados de naturaleza participativa. Sin embargo, en el caso de los dedicados a la lectura presentan un perfil más técnico y esto les va a dar un impacto mucho mayor en la investigación sobre el hecho lector.

Se asiste a la aparición de estos órganos con esperanza e interés pues, además de favorecer la cooperación entre distintos actores, es probable que su actividad acentúe la tendencia hacia el cambio de ciclo y potencie un enfoque innovador.

Necesidades futuras

Llegados a este punto parece obligado ofrecer una enumeración de los elementos de un futuro escenario:

- Se requiere dotar de una utilidad ejecutiva a la información que se va obteniendo, usando los datos para el diseño de futuras políticas, aplicando desde la fase de diseño un enfoque operativo que permita la toma de decisiones, como sucede en una consultoría.
- Dado el acervo de datos que se ha ido acumulando, parece necesaria una mayor integración de los distintos estudios para ser capaces de relacionar los resultados de un estudio genérico sobre hábitos lectores con estudios referidos a la lectura en la escuela, el uso de las tecnologías y usos de las bibliotecas públicas, por poner algún ejemplo. En este sentido, es especialmente significativa la base metodológica del informe *To read or not to read*, de la NEA [2007] o el aún más interesante *Literacy changes Lives: an advocacy Resource*, de George Dugdale y Christina Clark, NLT [2008].
- Parece oportuno «injertar» los estudios cualitativos en el gran árbol del estudio cuantitativo de carácter general. Deberíamos ser más capaces de comprender mejor los aspectos funcionales y conocer los imaginarios y las percepciones de los lectores y de los no lectores sobre ella. ¿Por qué la mayoría de los encuestados identifican el concepto de lectura con la literatura de ficción? Sería interesante superar la contraposición entre ocio y trabajo, entre deber y placer, en el estudio de la conducta lectora, dada la flexibilidad creciente en el uso del tiempo, especialmente entre los jóvenes, vivido con unas fronteras difuminadas entre tiempo de ocio y tiempo de formación o de trabajo.
- El uso de nuevos dispositivos de acceso a la información se extiende en fases de implantación muy breves y esto provoca cambios muy rápidos en conductas concretas de consumo cultural, por lo tanto es conveniente buscar herramientas de investigación que sean flexibles y adaptadas a las novedades.
- Probablemente nos hayamos interesado exclusivamente por los promedios de lectura y haya que trabajar más con modas o medianas también y buscar la segmentación de destinatarios de políticas de lectura, que favorezcan su diseño y ejecución.
- La lectura debe investigarse sin reducirla al texto, pues el lector construye la lectura en un proceso creativo en el que participa también el entorno familiar, educativo o social en general.

- Se ha trabajado (en Italia) sobre la relación causa/efecto de la lectura como crecimiento económico [Scorcu y Gaffeo 2006], debería investigarse y validarse la hipótesis de que la lectura es un factor importante para la creación de conocimiento «informal» y, por lo tanto, influye sobre el crecimiento económico.

Las políticas

Así como en estos años se ha producido una multiplicación de estudios sobre los hábitos lectores, ha habido también un gran incremento de las acciones de promoción de la lectura desde las distintas Administraciones Públicas. Desde que el PFL incluyó, como parte de su estructura, un bloque de actuaciones denominado «instrumentos de análisis», cualquier política de promoción de la lectura ulterior ha contemplado algún proyecto de investigación de los hábitos.

La multiplicación de las políticas de lectura a cargo de comunidades autónomas y corporaciones locales se ha llevado a cabo, en general, mediante una cierta transposición tanto del Plan, en cuanto instrumento diseñado por el Ministerio de Cultura, como de su estructura. Así pues, podríamos establecer la morfología del plan de fomento de la lectura y, al modo de Vladimir Propp, encontrar una estructura recurrente en la mayoría de los planes que se han publicado en los últimos ocho años.

La utilización de la figura del plan es coherente desde la triple perspectiva de la necesidad de integrar actuaciones correspondientes a distintos departamentos administrativos, de drenar recursos presupuestarios extraordinarios y de servir para una estrategia de comunicación. La propagación de una estructura tipo para los planes de fomento de la lectura tiene cierta lógica pues estos ámbitos de trabajo están bastante tasados desde una óptica administrativa.

El primer momento de implantación del PFL 2000-2003 puede describirse como un proceso dotado de la mayor parte de las características descritas en el clásico de Lindblom [1991], desde su perspectiva del *Policy Analysis*, pero también desde el —todavía mucho más clásico— esquema de la teoría de las

formas de actuación de los viejos administrativistas de la *escuela de Burdeos*. Cuando la Administración Pública se plantea la pregunta «¿qué podemos hacer?», habitualmente encauza su actividad a través de una de las siguientes categorías: Policía administrativa, Servicio público o Fomento administrativo, es decir, bien una regulación (limitación) no legislativa de los derechos de los ciudadanos, bien mediante la provisión de servicios a los mismos o, finalmente, tratando de apoyar (subvenciones y premios) a las actuaciones de los ciudadanos, cuando libremente deciden coadyuvar a la consecución de un bien público, en este caso la lectura.

Curiosamente, los planes se denominan de *fomento* de la lectura pero no son instrumentos de fomento administrativo, sino que tienden a incluir actuaciones de los tres tipos. Probablemente esto ha sido así por dos razones: culminada la alfabetización a cargo de los poderes públicos, surge el interés por impulsar el hábito de la lectura desde un campo más alejado de la Administración, al tratarse de actividades desarrolladas por parte de personas o entidades voluntarias. Pero la segunda razón tiene mayor proyección de futuro, pues la utilización de los términos *fomento* y *promoción*, permite entender el concepto: el reconocimiento de que una parte de las iniciativas en este campo, serán más racionalmente diseñadas o ejecutadas por entidades ajenas a la Administración o, al menos, que será conveniente alcanzar una concertación de actuaciones.

Los pilares de la política de lectura son: la red de lectura pública y la escuela. Desde el 2002 se ha apreciado en ambos terrenos una situación ambivalente. En el caso de las bibliotecas públicas, ciertamente se han lanzado iniciativas de inversión desde la Administración General del Estado —limitadas por la práctica ausencia de competencias reales de gestión— y desde diversas administraciones autonómicas y locales. Aun siendo un hecho que desde los años ochenta hasta ahora el panorama bibliotecario español ha progresado muchísimo, la situación se ve ensombrecida por un punto de partida tan carencial que siguen existiendo grandes insuficiencias y desigualdades entre los ciudadanos en las posibilidades de acceso al servicio público.

En el caso de las bibliotecas escolares, se puede declarar en este año 2008 que todavía habría que *partir de cero* a la hora de incluir este apartado en una

estrategia general de promoción de la lectura. Bien es cierto que también aquí se observa la dicotomía: aunque se formulan programas de bibliotecas escolares y se han aprobado partidas extraordinarias por un importe de cien millones de euros en cuatro años, esto se hace sin contemplar la figura del responsable de la biblioteca con el crédito correspondiente en el Capítulo I, sin disponer de tiempo mínimo de acceso, sin integrarla en la dinámica pedagógica del centro, sin una política de incorporación de las TIC, sin un esquema de dotación racional de fondos...

No obstante, estos años no han sido inútiles, sino todo lo contrario: se ha consolidado la presencia de la lectura en las agendas políticas y se ha incrustado también en las inercias de la elaboración de programas de actuación y presupuestos. Hemos asistido en este período a un ciclo de persuasión, aprendizaje social y consolidación —si utilizamos el enfoque del *Policy Analysis* antes mencionado— y desde su cristalización en las rutinas administrativas se deriva una visión promisorio para el futuro basada en la estabilidad; no en vano ya Tocqueville supo ver la fuerza derivada de la permanencia de lo administrativo.

Durante este ciclo se ha acuñado un modelo, caracterizado por la construcción de planes desde los departamentos de cultura, con participación de otras unidades administrativas y del sector del libro. Estos planes han sido dotados de presupuestos de ejecución, orientados a la integración de todas las actuaciones preexistentes con las nuevas, entre las cuales han predominado las de naturaleza extraordinaria y de mayor visibilidad, frente a las vinculadas a los sistemas básicos de acceso a la lectura. Si el *National Year of Reading* británico fue influyente sobre el PFL en cuanto al diseño de algunos programas específicos y a su espíritu desinhibido a la hora de colaborar con entidades de todo tipo, el modelo español ha sido una de las referencias en el marco europeo y se puede identificar su influencia en algunas iniciativas de promoción de la lectura lanzadas en países de Iberoamérica.

Aunque se afirme la existencia de un modelo de política de lectura y de una morfología básica común en los planes, se pueden observar distintos «acentos» a la hora de definir los enfoques en cada territorio. Así pues, pode-

mos encontrar una mayor o menor presencia del mundo educativo y, sobre todo, del bibliotecario, llegándose a trocar en un plan de impulso a las bibliotecas públicas en algún caso.

Hay dos señas de identidad de la política de lectura experimentada en España durante este período: el que en algún caso se haya orientado hacia un plan de impulso de una lengua (oficial o no) de un territorio y, que se haya fusionado frecuentemente con acciones de apoyo al sector industrial y comercial del libro en un mismo instrumento de planificación. Ambas facetas son bastante atípicas en el contexto europeo, pero la segunda también se recoge en la práctica totalidad de los planes de fomento de la lectura vigentes en Iberoamérica.

En relación con la situación en Europa y la posibilidad de organizar una política común, debemos admitir que siguen existiendo las grandes diferencias enunciadas en la Conferencia Europea sobre la Lectura [Readmagine, Madrid, 2006]: no se comparte ni el concepto de promoción ni la misma visión de la lectura.

En este momento las Administraciones se están encargando de sortear los vaivenes presupuestarios y el ritmo de trabajo es muy heterogéneo: en algunos casos se lleva a cabo una gestión que cumple los ocho años y en otros casos las iniciativas de fomento de la lectura son recientes.

Conclusiones

Sin embargo, resulta posible obtener unas conclusiones críticas de las experiencias con mayor desarrollo:

- Se ha otorgado una gran importancia a la comunicación, en ocasiones se ha confundido promoción con campaña e incluso se ha querido centrar el esfuerzo en la publicidad.
- No se ha abordado un impulso decidido y una redefinición de la política bibliotecaria o en relación con la lectura en la escuela. Es necesario integrar

en los planes de lectura una apuesta creíble en el plano de la inversión, regulación y gestión.

- No se han establecido sistemas de evaluación de la implementación o de evaluación de resultados de los planes.
- Se ha planificado y ejecutado desde la óptica de la promoción cultural y esto ha circunscrito la actuación a los instrumentos que le son propios y a las competencias de los departamentos de cultura y, a lo sumo, de la educativa.
- En algunos casos se ha dilapidado la ventaja derivada de la continuidad en las líneas de actuación, como consecuencia de cambios de equipos o calendarios políticos. Es necesario encontrar acuerdos que permitan a las políticas de lectura traspasar períodos políticos de distinto signo.
- No se ha establecido un marco estable y fiable para la industria del libro, que permitiera su implicación mayor en el impulso de nuevos contenidos u ofertas innovadoras.

La lectura prudente que podemos hacer de la situación es que se ha avanzado mucho, pero se han colocado los cimientos de forma desigual; en algunos se requiere dotar de estabilidad y medios a las iniciativas lanzadas y en otros casos se debería trabajar para asentar las políticas sobre unas bases de mayor calidad.

Referencias

- DUGDALE, George y CLARK Christina, *Literacy changes Lives: an advocacy Resource* [en línea], London: National Literacy Trust, 2008. <<http://www.literacytrust.org.uk/nltprojects/index.html>>
- EUROBARÓMETRO N.º 278, *European cultural values*, Eurobarómetro 67.1: Comisión Europea, 2007.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [en línea], Madrid: FGEE, 2008. <<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>>

- HERNÁNDEZ, Hilario (dir.), *Las bibliotecas públicas en España. Una realidad abierta*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001. <<http://www.bibliotecaspublicas.info/>>
- , *Las bibliotecas públicas en España. Dinámicas 2001-2005*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008. <<http://www.bibliotecaspublicas.info/>>
- LEY 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas. Disp. Ad. 2.^a el Observatorio de la Lectura y del Libro [en línea], *BOE* núm. 150, de 23.6.2007. <http://boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/12351> [Consulta: mayo 2008]
- LINDBLOM, Charles E., *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Intro. Joan Subirats, trad. Eduardo Zapico, Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991 (original, *The Policy-Making Process*, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1968).
- MARCHESI, Álvaro y MIRET, Inés (dirs.), *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y Recomendaciones* [en línea], Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005. <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf>
- NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS (NEA, Office of Research and Analysis), *To read or not to read*, Washington, 2007.
- Plan de Fomento de la Lectura (PFL). Memoria 2001-2003*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004.
- READMAGINE, EUROPEAN CONFERENCE: *Book and reading promotion*: Madrid, 2006. <http://www.booksineurope.org/files/pdf/Readmagine_Conference_Programme.pdf>
- SCORCU, Antonello y GAFFEO, Edoardo, *Il ritorno económico della lettura*, Bolonia: Associazione Italiana Editori, 2006.

PARTE II

La voz de los lectores

Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura

Jesús Contreras

El presente capítulo responde a un estudio basado en la realización de 8 «grupos de discusión» integrados por 8 personas cada uno; 4 de adolescentes, entre 15 y 17 años, que estuvieran cursando el Bachillerato o la Formación Profesional, y 4 de profesionales con una edad comprendida entre los 30 y los 35 años. La muestra final ha sido, pues de 32 adolescentes y 32 profesionales, y de 32 hombres y 32 mujeres. Los grupos de discusión se desarrollaron en los meses de junio y julio en las ciudades de Barcelona, León, Madrid y Sevilla, a razón de un grupo de adolescentes y un grupo de profesionales en cada una de las ciudades citadas. Quiero agradecer la colaboración en la conducción de las reuniones de grupos a mis colegas, la profesora de la Universidad de Sevilla, Isabel González Turmo, y el profesor Óscar Fernández de la Universidad de León. En relación al estudio que realizamos para *La Lectura en España. Informe 2002* [Contreras 2002], con la misma metodología, cabe destacar que el estudio que ahora presentamos presenta una plena coincidencia o continuidad para todos aquellos temas que han aparecido tanto en uno como en otro, sobre todo, en lo relativo a las actitudes y las prácticas de los adolescentes en relación a la lectura.

En el apéndice a este capítulo publicado en la Web con la dirección <<http://lalectura.es/2008/ContrerasApen.doc>> pueden encontrarse otros apartados de este estudio que habrían alargado en exceso el volumen. Estos apartados son los siguientes:

- A. «Sería mejor prohibir leer que obligar»: Los adolescentes y las lecturas escolares.
- B. «En vacaciones leo menos y sociabilizo más»: por una ecología de la lectura.
- C. Lo que se lee.
- C.1. Criterios para seleccionar las lecturas.
- C.2. Libros que enganchan, libros que aburren.
- D. Internet y las tareas escolares.
- E. ¿Leer, escuchar, ver y escuchar?: libros, audio-libros y películas.

«Leer es leer un libro»: Las diferentes percepciones de la lectura...

¿Qué es leer?

Siempre que hemos preguntado por «leer», la lectura se ha identificado con el libro de una forma casi exclusiva y excluyente. Las primeras respuestas espontáneas nunca han considerado otro soporte o formatos, ni una revista ni la prensa ni el cómic ni leer en la pantalla del ordenador... Incluso, al plantear que, en una jornada cualquiera, estamos «leyendo» constantemente (instrucciones, prensa, anuncios, comunicaciones diversas...) la reacción es de sorpresa. No se les había ocurrido pensar que «eso» fuera «leer» y, en cualquier caso, a partir de ese momento, establecen una diferenciación: «es leer», sí, «pero no tiene el mismo sentido que cuando lees un libro». Para justificar esa diferencia, se apela al automatismo o a la conciencia. Ciertas «cosas» las leemos de un modo más o menos automático mientras que otras las elegimos

o las buscamos «conscientemente». Sólo estas últimas merecerían la denominación de «lectura con mayúsculas», una denominación introducida por una de las personas entrevistadas ante nuestra insistencia de que «leemos» constante y cotidianamente. Además, dicen, con los libros se «aprende» mientras que, con otras lecturas, no, necesariamente.

—Yo no había pensado que leer e-mails fuera leer. No lo había pensado. Tampoco me lo parece. Es leer pero no tiene el mismo sentido que cuando lees un libro ¿No? Lo lees porque te llegan. Está ahí y lo abro... Los libros sé que voy a leer y leo conscientemente.

[Profesional]

—Para mí, leer es leerte un libro... aprendes leyendo un libro.

[Profesional]

—...lectura... es que no sabría ni clasificarla... lectura... no sé... libros.

[Adolescente]

El no-automatismo que se supone debe tener la lectura «con mayúsculas» significa, también, que la lectura exige un cierto esfuerzo, cierta dificultad, al menos inicialmente pues, para «ponerse», «hacen falta los cinco sentidos». Así, resulta pertinente considerar las respuestas de los adolescentes a la pregunta de ¿los cómics son libros? ¿leer cómics es leer? En un primer momento, aparece una cierta división de opiniones: sí, no, no sé, no lo había pensado... «Es leer, es palabra escrita», «Si ves una imagen, también lees», «Sí, son lecturas entretenidas». En un segundo momento, aceptado ya que leer cómics es leer, aparece el término «imaginación» que pareciera diferenciar una lectura «auténtica» de la que no lo es.

[Leer cómics] —Es leer pero es que no influye tanto la imaginación... El mundo que te dan es un mundo que ya dibujado y ese es el personaje y esa es la forma que tiene. No puedes imaginar más.

—Hay distintas formas de leer, como leer un libro en la que tu imaginación es la que cobra sentido y tienes que imaginarte... Leer un cómic sirve como entre-

tenimiento. Pero no suele aportar nada. Un libro, yo que sé, una novela o lo que sea, aporta algo más.

[Adolescentes]

En principio, también, la lectura, además de asociarse casi exclusivamente con el libro, se asocia, con la novela o con la narrativa en general, más raramente con otro género. Esa identificación alcanza un grado máximo en el caso de algunos adolescentes que dicen «no poder leer» durante el curso académico, quizás sí en el verano. Para ellos, estudiantes de Bachillerato, además, leer se asocia a los libros de lectura obligada en las materias de lengua y/o literatura, generalmente obras literarias y sobre las cuales deben realizar un «trabajo». Todo ello implica el establecimiento de una diferenciación clara entre «estudiar» y «leer» y entre «leer por obligación» y «leer por devoción».

—Yo creo que no se puede [leer] más. En el momento que estamos [período lectivo], no se puede más. Ahora que llega el verano igual sí o tampoco por que, en el verano, se substituyen los estudios por los amigos.

—Si tienes muchas otras cosas que hacer de clase, de estudios, lees menos.

«La lectura abre muchas puertas»

Asimismo, en un principio, la lectura aparece siempre ligada a una actividad «culta», de «formación» o «instrucción», «aprendizaje», a la «cultura» en definitiva. Así, leer y, sobre todo, «leer mucho» se entiende como un «enriquecimiento cultural». Además, «aprender», sentir que después de la lectura se ha aprendido algo, dicen, proporciona una cierta sensación de placer.

—Leer es cultura y, para mí, ahora mismo, si hay una palabra que la defina es cultura, a todos los niveles.

—Una persona que lea mucho, o sea que lee, culturalmente tiene que ser más rica.

—[Leer] Te sirve. Siempre te saca de alguna situación. Por lo menos, en mi caso, me abre muchísimas puertas, en todos los sentidos.

[Profesionales]

—Leer nos hace más inteligentes.

—Lo de leer sería más bien cultura.

[Adolescentes]

«No leer», por su parte, se asocia, en buena medida, a un déficit de cultura, de formación en general. En términos de aprendizaje, por ejemplo. Leyendo se aprende y leer para aprender es diferente que leer para «informarse». Esta distinción la comparten adolescentes y profesionales. Leer para aprender se concreta, según los casos, en los libros de texto, en lecturas profesionales y en los libros en general.

—Me gusta mucho la novela histórica. Puedo aprender cosas es en ese tipo de novela.

[Profesional]

—Si lees un libro puedes aprender pero si lees una revista del corazón poco vas a aprender.

[Adolescente]

—Con [la lectura d]el Marca no aprendes, sólo es para informarte.

[Adolescente]

La concepción de cultura que aparece detrás de estas consideraciones está, cuantitativa y cualitativamente, muy ligada al lenguaje; mayor vocabulario, corrección ortográfica, mejor expresión...

—...te da mucha corrección a la hora de hablar, la ortografía, la manera de expresarte, eso te lo aporta la lectura, sea como sea.

[Profesional]

—Hay muchas palabras que si tu leyese diariamente... Y siempre aprendes algo... Por poco que sea, siempre aprendes alguna cosa.

—[Leer] Te ayuda. Si lees mucho pues te van quedando las cosas, de los acentos, de lo que sea, la puntuación y todo ya se te queda un poco más.

[Adolescentes]

Leer «poco», leer «mucho», leer «normal», leer «lo suficiente»...

¿Se lee poco? ¿Se lee mucho? ¿Se debería leer más? Las respuestas son variadas. En el caso de los adolescentes, van desde la negativa unánime de un grupo de adolescentes cuando se les pregunta si creen que deberían leer más, a la respuesta completamente contraria del segundo grupo, pasando por la división de opiniones al 50% en un tercero. Individualmente, las respuestas recogen diversos matices.

—Debería leer más. Bueno, todo el mundo debería leer más porque esto de los libros mejora tu cultura. Yo, por ejemplo, (tengo una) amiga que lee muchísimo y es que tiene una expresión que acompleja. Tiene mucha cultura y puede hablar de muchas cosas.

—Ya leo suficiente.

—Leo bastante ... también depende de las épocas... pero creo que leo bastante, no creo que debiera de leer más.

—Creo que tengo que leer más. Nunca se lee lo suficiente.

[Adolescentes]

Los profesionales presentan un consenso mayor en sus respuestas y lo son en el sentido de manifestar que no leen lo suficiente, que deberían leer más.

—Siempre tienes que ampliar tu campo de lectura. Leer mucho más. Cuanto más mejor, sí.

—Debería leer más. Tanto de la [lectura] profesional como de la de ocio. De las dos.

—Debería de leer más de lo que leo [pero] como te tienes que obligar tu mismo, la formación siempre lo dejamos para el final.

[Profesionales]

¿Poco? ¿Mucho? Siempre depende del punto de vista. ¿Normal? Normal es un término comparativo. Así, aunque se diga que se lee poco, en comparación con los demás, el círculo de amistades o de personas con las que uno se relaciona, se lee «lo normal». Por otro lado, en el caso de los adolescentes, el que lee «un montón de libros» puede ser considerado un «bicho raro» porque «se pasa el día leyendo» y «eso no es normal». ¿Leer mucho? Leer mucho es leer todos los días. Tener la lectura como un hábito. Leer mucho es leer todos los días diferentes tipos de lectura (prensa, libros...). En el caso de los adolescentes, leer mucho es preferir la lectura a salir con los amigos o a hablar con ellos. Asimismo, leer mucho puede concretarse en cuantificaciones diversas según los particulares puntos de vista...

—¿Leer mucho? Al menos un libro cada dos semanas.

—Leer mucho sería leer la prensa todos los días y añadir lectura de ocio.

—Leer diariamente. Si no lees diariamente, creo que no es leer mucho.

—Mucho es coger el libro... me pongo por la mañana, me tiro en mi cama y me levanto para comer, y luego me levanto y todo el día leyendo, leyendo hasta que se me olvide y te da pena acabar el libro y vas a coger otro y así.

[Adolescentes]

—Leer mucho es [tener] el hábito de leer todos los días. También, coger la prensa como hace mucha gente... que leen varios periódicos para contrastar unos con otros. Tengo amigos que echan el café y prefieren, en vez de hablar contigo, estar con la lectura. Eso es leer mucho.

[Profesionales]

En cualquier caso, nadie dice que debería leer menos de lo que lee. Ya hemos visto que la lectura tiene siempre una valoración positiva ligada al aprendizaje y a la formación. Consecuentemente, se considera que leer «está bien visto» y «está mal visto» el «no leer». «Leer es lo políticamente correcto» dice un adolescente y, también, utiliza exactamente la misma frase un profesional. Algunas personas, incluso, pueden llegar a «culpabilizarse» por creer que no leen lo suficiente. Resulta significativo que uno de los entrevistados diga, como manifestación de sinceridad, que no va a «engañar», dando a entender que, ante una cuestión como la de la lectura, se tiende a manifestar que se lee cuando, en realidad, no se hace, precisamente porque no está bien visto no leer.

—*Yo no voy a engañar.* Yo, leer, lo que son libros, poquitos, periódicos sí... pero novelas y tal, nunca se me ha dado bien [Las cursivas son mías].

—[¿Realmente está bien visto leer y está mal visto no leer?] Creo que sí. Es verdad. La gente que ha leído más de pequeñitos tienen mucha más cultura, tienen más don de palabra, más fluidez.

—Un verano, en el trabajo, todo el mundo, en los descansos, lo que hacía era leer y yo también leía pero, claro, me notaba que leía mucho menos que ellos y me forcé.

[Profesionales]

¿Qué y cuánto dicen leer los adolescentes entrevistados? Fundamentalmente, dicen leer «muy poco», «lo que mandan» y revistas de muy diferente tipo de acuerdo con una gran diversidad de intereses, gustos o aficiones, desde el baloncesto al *skate* pasando por la prensa deportiva y las revistas de «cotilleo». En relación a la cantidad de lectura, los términos más reiterados han sido «no leo», «poco», «lo justo», «lo suficiente», «lo normal». ¿En qué consiste leer lo normal?

—... depende de lo que leas... yo, por ejemplo, las revistas me las leo todas las semanas y los libros de texto cuando tengo que estudiar algo; pero, por ejemplo, un libro de lectura de estos, de novelas, pues yo me habré leído, a lo mejor, en un año, tres.

—Yo leo poco porque no me gusta.

—Hay poca gente que lea mucho y poca gente que no lea nada, luego hay bastante que lee lo del cole y cuatro cosas más. En esto está la mayoría.

—Lo normal es [leer] lo del cole.

[Adolescentes]

La normalidad, pues, está establecida en las lecturas que resultan obligatorias por los estudios y, no siempre, algún libro de narrativa. Incluso, leer más de lo dicho puede ser considerado excepcional y quien lo hace «un bicho raro» que, luego, «da la brasa»:

—Yo me considero normal pero sí siempre hay algún bicho raro que lee un poco más y luego va con que «¿Has leído esto?». Es un exceso. Una cosa es leer y otra es pasarte y dar la brasa.

[Hombre, adolescente]

Para los adolescentes, la razón de que lean menos ahora que «cuando eran pequeños» son obvias. Son cosas de la edad. Al «crecer», «es normal» cambiar de gustos y de comportamientos y, dentro de éstos, «salir» parece ser la principal y más apreciada actividad de ocio.

—Cuando era pequeño leía más. Es normal ¿no? Al cabo de los años vas creciendo y te van gustando otras cosas. La mayoría de la gente, al cabo de los años, va perdiendo la lectura, deja de leer. Se dedica a salir. Ir al bar con los amigos.

—... simplemente, no te gusta [leer] porque hay otras cosas que gustan más, porque dedicas el tiempo a salir, a lo que puedas...

[Adolescentes]

Leer en otras lenguas

Todas las personas de nuestra esta han estudiado y/o están estudiando idiomas, unánimemente el inglés (fue o es obligatorio para todos los entrevistados), y otras lenguas, más excepcionalmente. En relación a la lectura ¿cuáles son los usos que hacen de las otras lenguas que no son la propia? Los adolescentes dicen todos estudiar inglés y, asimismo, «leerlo». Además, el uso del inglés les resulta obligatorio en algunas tareas escolares, la «dificultad» de las cuales no registra la misma medida para cada uno de ellos. De ahí que algunos no excluyan el uso de recursos alternativos, a través de Internet, por ejemplo, para resolver sus tareas «en inglés».

—Leo libros [en inglés]. Pero, es muy aburrido. No [se] lo recomiendo a nadie. Es un tostón. Es muy costoso, sí, porque tengo que buscar en el diccionario cada dos palabras.

—[Hemos de leer] Muchos libros e autores... pero son nada. Son minis y no son difíciles.

—Los trabajos que te mandan en inglés, pues los pones ahí [Internet] y te dan en español y ya está.

Además de estudiar inglés en el colegio o instituto, algunos han seguido cursos en el extranjero. Son estos los que dicen leer algunos libros directamente en inglés (u otra lengua) y no, necesariamente, los que son lecturas obligatorias de la asignatura de lengua inglesa.

—El año pasado me fui a hacer un curso de inglés en Estados Unidos y, desde entonces, empecé a leer en inglés y me gustó. Me animé. Empecé a leer en inglés y ahora mismo leo más en inglés que en español.

—Empecé [a leer en inglés] este año y, a partir de ahí, me gustó eso de leerme los libros en versión original y he cogido varios en inglés. Además, mejoras un montón el idioma.

—He leído en otras lenguas porque estaba en otro país y me aburría y tenía que matar el tiempo como fuera y leyendo era una de las formas más fáciles.

—Me gusta leer en inglés libros de muchos tipos pero, sobre todo, historias de misterio y de mundos irreales. [El inglés] Se me da bien.

—He cogido [libros] alemanes [pero] soy muy incapaz. Sobre todo, porque es otra forma totalmente diferente de expresarte y cambia el orden de un montón de cosas. A veces, tienes que recurrir al diccionario, no lo puedes ver en contexto.

Las aficiones particulares de algunos adolescentes pueden ser un estímulo para el uso del inglés. Así, por ejemplo, la NBA norteamericana despierta bastante interés entre varios de nuestros entrevistados y, por ello, se ven «obligados» a utilizar el inglés. Lo mismo puede ocurrir con otras aficiones, el *skate* o el *surf*, por ejemplo. En estos casos, el uso del inglés se centra, sobre todo, en la búsqueda y lectura de páginas Web que están en esa lengua.

—El inglés tengo que leerlo por que sí... porque la página de la NBA está en inglés y los vídeos de las jugadas también están en inglés. Es obligado.

—Visito todos los días la página de NBA. Soy muy aficionado al baloncesto, sobre todo, al baloncesto NBA. Y, entonces, la página, la buena, que luego hay versiones en español que no me gustan, está en inglés.

—El skate está más basado en América y todas las imágenes son americanas y, siempre, la página donde informarte de algo está todo en inglés.

Las aficiones, incluso, pueden referir a algún tipo lectura en particular:

—Tengo un amigo que le gustan tanto los libros de Harry Potter que, antes de que salgan en español, ya se los lee en inglés. Y, luego, en español, otra vez.

Otros usos del inglés al margen de las tareas escolares tienen que ver con la visualización de películas en inglés y la lectura de los subtítulos, en castellano o en inglés.

—Las películas me las bajo en español, las escribo en inglés o al revés, o las escucho en inglés pero leo en castellano.

—Alguna vez, mi padre, me obliga a poner cosas con subtítulos en español y en inglés.

—En el instituto, te ponían [la película] en inglés y los subtítulos en inglés.

También, entre los profesionales, el inglés es la lengua extranjera más conocida y la más utilizada. Su uso, sin embargo, parece reducido a la actividad profesional y, a diferencia de lo que ocurre con algunos adolescentes, no interviene en aficiones o en lecturas al margen de su profesión. Algunos emplean el inglés tanto en sus lecturas profesionales como en las de ocio.

—Generalmente, leo en inglés porque, en el ámbito del trabajo, aquí en España, hay muy poca información actualizada. Entonces, tengo que acudir a textos en inglés, de otros países.

—Intento entender a los autores en su lengua. O sea la versión original. Suelo leer inglés, francés e italiano, sobre todo.

Diferentes tipos y razones de y para lectura

De acuerdo con las razones declaradas por las personas entrevistadas podemos hablar de diferentes tipos de lectura, que, a su vez, admiten jerarquizaciones en términos, por ejemplo, de preferencia, gusto, valoración, interés, necesidad, utilidad, entretenimiento, afición, documentación, curiosidad, razones de trabajo, obligación... En estas categorizaciones de los tipos y razones de la lectura han aparecido importantes diferencias entre adolescentes y profesionales. Los adolescentes distinguen, de entrada, entre lo que ellos llaman «lecturas obligadas», «lo que te mandan en el colegio», y aquéllas que, de un modo más o menos general, podríamos denominar «lúdicas», de

«ocio» o, por oposición a la obligación, «elegidas» por ellos mismos. Obviamente, esta categorización resulta transversal a los diferentes géneros pues, por ejemplo, una novela puede, a la vez, ser una «lectura obligada» y una «lectura elegida». Esta distinción se refleja perfectamente en la verbalización siguiente que resulta representativa de todos los grupos de adolescentes entrevistados:

—Tienes, primero, lecturas que son principalmente porque tú quieres leer... porque te apetece. Eso es una lectura de ocio y que te gusta y que no estás obligado. Luego tienes lecturas que te obligan... Te mandan un libro para leer... que tienes que hacer un trabajo. Luego están lecturas más relajadas, de ocio.

—Los libros del cole serían una categoría, un tipo de lectura; novela... sea de humor, de aventuras, suspense o terror o lo que sea, sería otra; y, luego, podrían ser las revistas que puede haber de diseño, graffiti, de skate, de deporte, o de cualquier otra cosa.

[Adolescentes]

En contraste con los adolescentes (homogeneizados por su situación de escolaridad), el mundo de los profesionales resulta mucho más heterogéneo [sus lecturas propiamente «profesionales» las consideraremos en el siguiente subapartado: «Crecer y estar al día profesionalmente»...]. En cualquier caso, de entrada, se registra una cierta coincidencia en considerar que existen varios tipos y/o razones de lectura. La tipología es el resultado de forzar la reflexión dentro de los grupos de discusión y, obviamente, algunos de los tipos que acaban diferenciándose puede coincidir o ser simultáneos.

—Se mezclan mucho [los diferentes tipos de lectura] porque la profesional te apetece leerla como ocio o la informativa pues por ejemplo *El Periódico* de Cataluña tiene el apartado de política y el de economía que puede ser mera información y tiene cosas de la vida que te puede apetecer, volviendo del trabajo, sentarte en el sofá y leer.

[Hombre, profesional]

«¡Leer es un placer!» La lectura de más o menos entretenimiento

Es la más propia del tiempo de ocio, se asocia a un cierto placer, relajamiento, «desconexión»... que cada persona satisface con un tema o género diferente en función de sus gustos, intereses o aficiones particulares y que pueden ir desde la caza y pesca hasta la cocina, pasando por la novela histórica o la prensa y revistas e, incluso, lecturas de carácter profesional. La asociación de la lectura con el «placer» refiere a un placer sentido de forma personal e individual porque la lectura, dicen algunos, «es tiempo para ti». Volviendo a una expresión anterior, la «lectura con mayúsculas» se asocia con aquélla que produce una cierta «satisfacción» y ese tipo de lectura, otra vez, resulta asociada «mayoritariamente» a la narrativa. También, algunos entrevistados dicen sentir satisfacción o «disfrutar» con la lectura del periódico, de blogs, etcétera. Esta lectura «por placer» es, además, la considerada lectura por excelencia. Este «placer», también, puede identificarse con diversos aspectos según las personas y sus posibles diferentes circunstancias de, por ejemplo, tranquilidad, aprendizaje, relajación, distracción...

—Mi interés principal en la lectura es disfrutar, relajarme.

—En general, leo principalmente por placer... Leer me aporta cosas y no soy la misma persona después de haber leído algo que me ha aportado algo. Lo noto y ahí es donde está el placer.

—[Leo] Por placer y por informarme porque, siempre, te encuentras con muchísimas palabras que te dan que pensar... Te formas mucho más. Lo veo mucho más bonito y me da placer.

—Me gusta tanto la prensa como los libros. Bueno, me gustan más los libros. Los asocio a un momento de placer.

[Profesionales]

—...un libro que te gusta mucho... te ciñes tanto a él que no paras de leerlo hasta que terminas».

[Mujer, adolescente]

«Estar al día» o las lecturas de «información» sobre las realidades sociales, sobre la «actualidad»

«Estar informado», «estar al día» puede ser sentido, simultáneamente, según las personas, sean adolescentes o profesionales, como un entretenimiento y/o una obligación, un poco de las dos cosas... En este tipo de lectura, la prensa diaria, sea en papel o en pantalla es el medio más citado y con matices diversos. Se lee, en definitiva, para «estar informado», para «saber cómo va el mundo». También, leer u ojear la prensa es una forma de «ocupar el tiempo» y algunas personas dicen que la lectura de la prensa es la única que practican. Cabe decir que la mayoría de los entrevistados, la prensa, sobre todo, la «ojean» y sólo leen aquello que más les interesa.

—Yo la ojeo y, el área que más me interesa, ahí leo. Algún día que estoy así más aburrida, y he escuchado algo en la tele que si que me puede interesar, pues también lo leo.

—Yo, normalmente la leo, por el tiempo. La verdad es que tengo mucho tiempo y entonces me da tiempo de leerme todo.

[Profesionales]

«Leer u ojear» la prensa puede hacerse con los periódicos «convencionales», es decir, la prensa que se compra y se lee en papel, con las versiones digitales de los mismos y, también, con la llamada «prensa gratuita». Esta última da lugar a comentarios diversos en relación a su calidad y credibilidad y, asimismo, a actitudes diferentes respecto a la misma en el sentido, por ejemplo, de aceptarla —la mayoría— o de rechazarla. El siguiente diálogo puede resultar ilustrativo en relación a la prensa gratuita.

—Es que no cojo ni un periódico gratuito.

—Antes cogía, ahora no.

—A mí, no me gustan.

—Yo, sí. Yo sí los cojo porque me divierten... pero no los utilizo como mi fuente fidedigna.

—Pero yo diferencio entre el *Metro* y el *Qué*. Es que el *Qué* es... veo al de delante del autobús y sólo leo la parte de atrás con la noticia y me parto de risa.

—Claro ¿pero qué te puedes esperar por lo que te ha costado?

—Los titulares... por lo que me ha costado, me espero los titulares.

[Profesionales, Barcelona]

Los adolescentes, por su parte, tampoco parecen mostrar gran interés ni receptividad por este tipo de prensa.

—Los periódicos me molesta mucho leerlos porque se me caen y me estreso mucho. Los que son gratis y dan en el metro... pues, vale, de acuerdo.

—Buscas lo que te interesa más.

—Yo, para hacer el pego, lo cojo.

—No suelo cogerla.

[Adolescentes]

Para algunas personas, la lectura de la prensa constituye una rutina de carácter diario, un hábito, y no tiene que ver ni con la obligación derivada de un aprendizaje o del estudio ni con otro tipo de lectura, diríamos que «no-rutinaria», como podría ser la lectura de un libro, de una novela.

—Yo soy muy lector del periódico. Los domingos tengo el síndrome, o sea, es café y periódico. Es como un hábito.

—Yo distingo bastante entre la lectura de prensa, de noticias y la lectura de un libro, de una novela porque leer la prensa es más bien como una rutina. Leer novelas es pasar de la rutina.

[Profesionales]

El interés por la prensa, por la actualidad en general, puede llevar a algunos a leer diferentes periódicos para «contrastar» lo que dicen unos y otros.

—Siempre me ha gustado contrastar las opiniones de los periódicos y lo que dice un articulista con otros...

—Me gusta contrastar y ver que la misma noticia uno la ve el vaso medio lleno y otro, medio vacío...

[Profesionales]

Para algunos adolescentes, la lectura de la prensa puede, también, contribuir a un cierto «aprendizaje» pues, siempre, «se te puede quedar algo». En ocasiones, el recurso a la prensa es para ampliar o precisar alguna información ya obtenida en otros medios.

—Muchas veces, en el periódico, me gusta una noticia o algo [y] si la lees te va bien porque, así, aprendes muchas cosas y, si no, no te enteras.

—Yo leo y si vas leyendo así un cacho por encima pues algo se te quedará, o sea que aprendes sin querer.

—Buscas cosas que te interesan, cualquier cosa que haya salido por la tele y dices «Bueno, voy a informarme un poco más» o si hay cosas que has escuchado muy recientes pues dices «Bueno, pues voy a leer si dice algo más de esto».

[Adolescentes]

«¡Tengo de revistas de niños hasta...!» Lecturas de carácter instrumental

Son las motivadas por «circunstancias» más o menos inmediatas determinadas por nuevas situaciones para las cuales se considera necesaria una información específica. Los ejemplos de este tipo de lectura aportados por las personas entrevistadas van desde las lecturas de auto-ayuda hasta los manuales de instrucciones de aparatos diversos, pasando por los libros y revistas que informan,

orientan o «preparan» a los padres primerizos. El siguiente testimonio resulta ilustrativo al respecto:

—Hace dos años, yo no sabía que existía el Ser Padres ni el Bebé ni no sé qué... Y, ahora, me he leído, vamos, me he leído lo que quieras de eso. ¡Tengo de revistas de niños hasta...! Eso fue en el momento porque, ahora, la niña tiene siete meses, y ya no me leo nada de eso pero, antes de que naciera la niña, me sabía todo. Eso es en el momento.

[Mujer, profesional]

«Cuando estoy en el médico...» Las lecturas «de relleno»

Son aquellas que se hacen «para no estar perdiendo el tiempo» o para «matar el aburrimiento». Este tipo de razón admite, también, cualquier tema o género pero las situaciones que ilustran este tipo de lectura —los tiempos «muertos» en salas de espera o situaciones similares— refieren, sobre todo, a revistas de cualquier tipo... Algunas personas citan, también, los momentos transcurridos en los medios de transporte. Este último escenario, sin embargo, admite situaciones de lectura muy diferenciada, desde la de «relleno», que es la que consideramos en este apartado, a la lectura de entretenimiento como hábito en función de la regularidad del uso del transporte y de la duración del trayecto.

[¿Leéis para rellenar tiempo?] —Sí, en el tren o cuando espero en la consulta o cuando estoy haciendo alguna espera. No me gustan nada los periódicos estos [prensa gratuita], pero si los tienen allá, los cojo como entretenimiento o así.

—No me gusta (leer para rellenar el tiempo), pero recuerdo que, el otro día, me leí un libro porque estaba muy aburrida y era lo único que había. No me estaba gustando nada, pero me lo leí.

—... el periódico ese de los 20 minutos a mí no me gusta. Y lo veo, a lo mejor, cuando no tengo otra cosa que hacer, que tengo que esperar algo, y no tengo un

libro o lo que sea, pues para leer algo mientras ¿no? No sé como lo diría, lectura de relleno, no lo sé... para no sentir que estás perdiendo el tiempo».

[Profesionales]

«Como cuando hablas con un amigo» Lectura de y para la «comunicación personal»

Este «tipo» de lectura incluye cualquier intercambio de comunicación mantenida con otras personas a través de cualquier medio, desde la correspondencia (¿habrá que añadir «tradicional» o «por carta» o las «cartas antiguas», como dice una de las personas entrevistadas?) al correo electrónico.

—Me escribo con una amiga y esa lectura, para mí, es muy importante pero no sé cómo lo catalogaría, porque no es ni un libro, aunque ella escribe muy bien, no sé... es como lectura, no sé... como cuando hablas con un amigo... como complicidad... que, también, la puedo buscar en un libro, en una novela ¿no?

[Mujer, profesional]

«Crecer y estar al día profesionalmente»: La lectura «profesional»

Las profesiones representadas en esta muestra son muy diversas y, también, son diferentes los grados de identificación o de interés personal de cada uno de los entrevistados con su profesión o actividad. En función de esa diversidad, cabe considerar, también, diversos grados respecto de sentir como más o menos «obligación» o más o menos «entretenimiento» o, incluso, satisfacción, una determinada lectura de carácter profesional en términos de «actualización» profesional, por ejemplo. En cualquier caso, en relación a su actividad, los profesionales dicen leer «lo que tengo que leer», lecturas de carácter más o menos profesional, más o menos relacionadas con la ocupación que cada persona desempeña. Se trataría de una lectura «más interesada», en función

de los objetivos concretos de una actividad laboral determinada; y que puede sentirse como una «obligación» y/o como una «devoción» en función de la mayor o menor identificación y grado de satisfacción que cada persona tiene con la actividad profesional que desarrolla.

—No me gusta el sector inmobiliario. A mí, cuando el trabajo no me gusta y no lo disfruto, pues no me meto más en el territorio.

—Estoy suscrita a unos boletines por el trabajo y, aparte, me gusta y me interesa saber lo que está pasando. Lo encuentro muy interesante y me puedo leer hasta una ley y cualquier congreso o estudio que ha salido publicado. Cualquier cosa, tengo boletines, dos o tres diarios... pero también me lo exige el trabajo.

—Para mí es un placer. Estoy trabajando en lo que me gusta y, por ahora, es un placer. Supongo que, a lo mejor, más adelante, ya no será tanto placer ¿no? Porque es más obligación. Por ahora me gusta enterarme y documentarme.

—Desde acabar la carrera, prácticamente hasta ahora, me he obligado a leer cosas relacionadas con el trabajo.

Existe, pues, este sentido de la obligación y pueden establecer una diferencia muy clara entre lo que leen por motivo de su trabajo y lo que leen por otras motivaciones.

—Sí, yo paso mucho tiempo en mi trabajo leyendo y como me aproximo a la lectura en el trabajo es muy distinto a como me aproximo a otro tipo de lectura. En mi trabajo, busco soluciones o busco rápido pero, para mí, la lectura es más bien placer. Para mí, leer prensa o novela es placer o esparcimiento.

Incluso, esa diferenciación puede llegar a que se considere la lectura derivada del trabajo como no propiamente lectura.

—Considero, cuando se me pregunta sobre qué leo, que se refiere más a lo que leo en casa cuando me apetece leer. No lo que leo en el trabajo. En el trabajo, leo lo que tengo que leer... artículos, otros proyectos, buscar reales decretos... pero, para mí, eso no considero que sea una respuesta a la pregunta.

En una situación opuesta, encontramos diferentes grados de coincidencia entre lo que puede considerarse una lectura por «obligación» y una lectura por «devoción» o el interés que se puede tener por la propia profesión y ejercicio profesional. Incluso, cuando el ejercicio profesional coincide plenamente con los intereses personales, cabe la posibilidad de que la lectura profesional sea, también, una lectura de «placer» y, en esta medida, la lectura profesional no tiene por qué restringirse al espacio y al horario laboral.

—Yo no diferencio tanto [entre la lectura «por obligación» y la lectura por «placer»] pero, vamos, me gusta mucho en lo que trabajo. Puedo leer y siempre intento ir a las secciones de medio ambiente de los periódicos... Y libros. No sé... me gusta, disfruto.

—Tengo la suerte de dedicarme a lo que me dedico por eso no diferencio entre el placer y la obligación. De todas formas, no sé, un artículo científico no me lo leo en la cama.

—A veces, uno está saturado pero yo he leído en casa artículos científicos... en la cama, en el sofá, en el baño...

En cualquier caso, independientemente de cómo se sienta y de la mayor o menor «vocación» con que se cumpla, muchas veces existe una cierta «necesidad» de «estar al día», de actualizarse en información y conocimientos. Esta necesidad de estar al día o de progresar profesionalmente puede sentirse, también, como enriquecimiento, como un «crecer profesionalmente», de esta forma, esta necesidad no se considera, exclusivamente, una obligación sino una mezcla de obligación e interés.

—[Leo] Para estar al día, libros un poco más técnicos de diseño e ilustración. A veces por obligación, a veces no.

—[La lectura profesional] Es un poco por estar al día de todas las novedades que hay en el mercado tanto a nivel de maquinaria, como a nivel de fusiones [de empresas] porque, últimamente, en las [empresas] gráficas, todo el mundo se fusiona y tienes que estar un poco al día.

—[Leo] por obligación los artículos científicos por el trabajo. Bueno, no es porque te obligan. Lo científico no es porque te obliguen. A veces, eres tú mismo el que buscas información porque te interesa o buscas ampliar conocimientos.

—Leo blogs de Internet en el ámbito tecnológico y, sobre todo, textos relacionados con el trabajo que desempeño.

Las características particulares de cada profesión pueden determinar que unas sean más exigentes que otras, en términos de actualización, por ejemplo, y, consecuentemente, en términos de mayor o menor lectura.

—Laboralmente, mi lectura es muy estanca y muy poco dinámica. Ha cambiado muy poco después de quince años con lo cual si ya te lo sabías hace cinco no hace falta mucho para estar al día.

—Los temas de ingeniería o aviación son muy dinámicos. Te obliga a mantenerte, saber mucho lo que ya te sabes y, cada seis meses o un año, te van haciendo exámenes. Te obliga a leer y a estar al día.

Hasta cierto punto, podría considerarse que suscribirse a revistas profesionales puede estar indicando tanto un grado mayor de identificación con la profesión como un mayor grado de exigencia por parte de la misma.

—Estoy suscrito a tres revistas de tipo profesional. Una de ellas es bimensual y las otras dos mensuales... Es por el tema profesional y por que te gusta estar al día de las novedades que salen en un mundo que evoluciona muy rápido porque está muy relacionado con la informática.

—Me lo exige el trabajo. No estoy suscrito. Está suscrita mi empresa. Consultar las revistas es un cincuenta por ciento del trabajo.

—Con las revistas pasa como con los libros. Alguno compras y, cuando llevas cincuenta páginas, se guarda. Alguna de las dos revistas a las que estoy suscrito, tal como llegan se van a la estantería.

Los usos de Internet y del ordenador

Los usos de Internet se multiplican y diversifican constantemente. Adolescentes y profesionales recurren a Internet habitualmente con diversas finalidades y usos que tienen que ver tanto con sus actividades profesionales o de estudio como con otras más lúdicas y ligadas al ocio o a aficiones particulares, así como a comunicaciones personales de diferentes tipos. Todos están ampliamente familiarizados con Internet y los diferentes tipos de recursos que se les ofrecen a través de la red. Se recurre a Internet para «de todo un poco»: leer la prensa, buscar información, ya sea relacionada con tareas escolares, profesionales o con cualquier otro interés particular, como herramienta de comunicación personal ya sea a través del correo electrónico o del Messenger, para leer blogs y foros e, incluso, participar; «bajarse» música, películas u otro tipo de materiales y documentos (pero, explícitamente, varios entrevistados declaran que nunca se «bajarían» una novela de Internet), «chatear», «mirar conciertos», «buscar chistes», etcétera.

Internet y la actividad profesional

Entre los profesionales, el uso de Internet está generalizado tanto en el lugar de trabajo como en su domicilio, suponiendo que no coincidan. Internet se usa para consultar, buscar y ampliar información de cualquier tipo, solucionar dudas, contrastar perspectivas y puntos de vista, etcétera. En general, accesibilidad y rapidez son elementos clave ofrecidos por Internet pues

—Si quieres informarte sobre algo y lo quieres inmediatamente, si tienes Internet, en dos minutos ya lo tienes. Ahí está la clave.

—Hay [en Internet] tanta amplitud de todo que puedes encontrar de todo.

—[Internet] Es una gran ventaja. Pones tres palabras y, automáticamente, puedes encontrar cualquier cosa. Hace que nos sintamos más informados o con la posibilidad de acceder a la información más y mejor que antes.

El tratamiento de la información obtenida por parte de los profesionales va desde «leer y punto», sin guardar el documento en el ordenador, hasta la creación de archivos propios y otras tareas como imprimir, subrayar en lo impreso, apuntar, hacer esquemas, guardar lo impreso en carpetas, guardarlo en archivos CDF, hacer un *Bookmark*, seleccionar un documento de Internet y ponerlo en Word...

—La [información] que recojo, sobre todo, de Internet, alguna, muy poca, la imprimo y la conservo en papel; y otras, generalmente, voy creando mis archivos y los clasifico y conservo en el ordenador con algún sistema de almacenamiento.

—Creo archivos. Utilizo cuadernos también. Apuntes. Utilizo mucho el portaminas, el lapicero... Selecciono, pongo cositas, creo apuntes en Internet y en cuadernos y libretas... Algo que quede organizado y archivado y facilite retomar el tema ... una especie de apunte que sea un índice de lo que hay dentro, algo así.

¿La «lectura» y algunos posibles «efectos colaterales» del uso de Internet?

En la medida en que la «lectura» queda asociada a la literatura, a la narrativa y al formato de «libro», resulta pertinente considerar las percepciones en relación a los efectos que el incremento de los usos de Internet pueda tener sobre la lectura «convencional» (¿?). En términos de los diferentes usos de la lectura de los que ya hemos hablado, Internet puede cubrirlos todos —entretenimiento, placer, laboral o profesional, estudio, información...—. Quizás, la lectura de narrativa es la que resulta más —o la única— excluida de Internet, al menos por el momento. Acabamos de ver las ventajas atribuidas a Internet ¿Se le atribuyen algunos inconvenientes?

—Puede que Internet te reste tiempo para la novela clásica ¿no? No es lo mismo encender el ordenador y conectarte y engancharte a lo que sea que ir a por un libro y dedicarle esa media hora u una hora de tu lectura. Yo creo que Internet impide un poco que nos impliquemos más con la lectura clásica, normal de toda la vida.

[Profesional]

De esta apreciación, podría deducirse que el recurso frecuente a Internet podría «inhibir» la lectura. Lo cierto es, sin embargo, que son más las personas —adolescentes y profesionales— que consideran lo contrario. «Buscar» puede estimular la lectura en general al poner a los usuarios en contacto con contenidos muy diversos que pueden ser un estímulo de la curiosidad y, por lo tanto, de la lectura en general.

—A veces, buscas información por un trabajo y encuentras otras cosas. Tienes que hacer un trabajo, tienes que buscar unas cosas y encuentra otras y te enganchas.

[Mujer, adolescente]

—El Google fomenta la lectura porque se te abren mil posibilidades. Te da un listado enorme... Y, a veces, encuentras cosas que no buscabas y te animas a leerlas.

[Mujer, profesional]

En términos escolares, sí parece que los usos adquiridos por algunos estudiantes pueden haber provocado en algunos profesores la percepción de usos indebidos a juzgar por el hecho de que lleguen a pedir a sus estudiantes que presenten los trabajos «a mano». En este sentido, es muy ilustrativo el diálogo mantenido entre un grupo de adolescentes.

—Yo nunca he hecho un trabajo a ordenador. Siempre nos los mandan hacer a mano.

—Yo creo que no te lo mandan a ordenador por el corta y pega.

—Ya, eso sí.

—Hombre, si cortas y pegas, corres el riesgo de meter alguna errata o alguna pifia... Es que te pueden venir un montón de cosas que no son verdad. O que son errores garrafales. Y que en cuanto lo ve un profesor te dice...

—Suspenso... te he calado.

—Por eso, lo tienes que leer.

—Bueno, depende de lo que se entere el profesor. Cuando sé que el profesor se lo va a leer, me lo repaso 4 ó 5 veces buscando errores y retocándolo para que sea irreconocible. Pero si veo que el profesor va a coger, mirar las páginas... «¡uff! tiene 5 páginas... Bien, le pongo un 8», ni me lo leo. Si tiene errores que los busque él.

[Adolescentes, León]

Los blogs y los foros

El blog parece ser un género en expansión. El término es conocido por la práctica totalidad de los profesionales entrevistados y varios de ellos dicen leerlos con más o menos asiduidad, estar suscritos e, incluso, «estar súper enganchado» a ellos. Los adolescentes, por su parte, no dicen haber entrado en este ámbito de lectura.

—Para mí, el blog es como una especie de género literario, como un diario de una persona, que escribe sus vivencias o lo que le pasa por la cabeza, un diario público.

—Hay de todo. Los blogs que leo están relacionados con un club deportivo al que pertenezco. Cada uno cuenta sus vivencias... «Hoy me he pasado entrenando, no sé qué... o esta semana estoy muy perro, no tengo ganas de entrenarme», lo que sea... Y estás siempre enganchado.

—Antes de acostarme, siempre suelo leer... Tengo seleccionados unos blogs, unos autores, y suelo leer los 5 ó 6 artículos que han publicado. Estoy suscrito a varios. Les sigo, recibo los artículos diariamente. Me supone una media hora de lectura al día.

—Los blogs a los que estoy suscrito están relacionados con el ámbito tecnológico.

[Profesionales]

Los «foros» constituyen otro ámbito de lectura o consulta y, en algunos casos, también, de participación. Pocos son los adolescentes que dicen «leer» y

menos los que «participan». Alguno llega a decir que son un «coñazo» y algún otro que, por estar «leyendo (en los foros) todo el día», puede perjudicarlo, luego, en los exámenes. En general, los foros de los adolescentes tienen que ver con sus propias tareas escolares o con actividades de entretenimiento y comunicación personal.

—El único foro en el que participo es uno que había que ser de manga, rol y todo esto... pero, al final, acabamos hablando de todo lo que se nos pasa por la cabeza. Estamos metidos y dos o tres veces al día. Nos metemos a ver los mensajes que deja la gente y a dejar mensajes.

—Sí [entro en los foros] porque, si buscas alguna cosa en el ordenador, muchos foros tienen soluciones.

—Lo gracioso es que tienes una fiesta, un cumpleaños, o lo que sea... después las cuelgas y las puedes comentar y te ríes... Para organizar cosas, también. Pones una cosa y la va comentando la gente... Por ejemplo ¿este fin de semana qué hacemos? Entonces, la gente va poniendo cosas y, al final, decidimos todos.

[Adolescentes]

Los profesionales entran en foros relacionados con su actividad profesional y con otros en los cuales pueden encontrar información más o menos particular o respuestas a consultas, también relacionadas con algún interés, curiosidad o necesidad puntual. La simple lectura o consulta son más frecuentes que la intervención o participación escribiendo en ellos.

—Yo [entro] en foros, sobre todo, de meteorología, arquitectura y urbanismo. Me gusta mucho. Intervengo también.

—[Entro en] los foros de la gente que ha estado en el sitio donde quiero ir, o sea, el hotel que han recomendado, en el que no han estado y ver que todo el mundo habla de un hotel concreto de una zona concreta... y súper bien.

—Leo e intervengo... y si tú puedes echar un cable a alguien pues no te cuesta nada. Mis foros son, más bien, los profesionales.

—En el trabajo, me llaman la chica Google porque, cuando hay un problema, le pregunto a Google... Foros de estos... muchos, de consultar en el trabajo por cosas de éstas...

[Profesionales]

Messenger, los adolescentes...

El Messenger es de uso generalizado entre los adolescentes y, en cierta medida, se contrapone a la lectura cuando dicen que es una opción, por las noches, antes de irse a dormir. O bien cuando dicen que «no leen mucho», que «pasan bastante» de la lectura y que, como mucho, leen «el Messenger y poca cosa más». El Messenger es considerado por los adolescentes entrevistados como uno de los sistemas de comunicación más utilizados y al que dedican tiempo de manera regular, los ordinarios (menos) y el fin de semana (más). El tiempo dedicado depende, entre otros factores, del número de personas que estén conectadas en el momento.

—Todos los días entras a ver quien hay... El fin de semana mucho pero de lunes a jueves o viernes... igual media hora o así. Depende de la gente que haya. Es que libros no...

—Cuando termino de leer la prensa, miro el Msn. ¡Vale, no hay nadie! Me pongo a hacer otras cosas. No hay nadie. Me pongo la música y me pongo a jugar. No hay nadie. Vale. Termino de jugar... Hay partido de fútbol. Me voy a poner el partido de fútbol. Me habla alguien mientras el partido de fútbol... Le escribes algo y sigues viendo el partido, no hay problema.

—Me suelo conectar un poco después de comer. Si hay alguien, hablas, pero no suelo pasar de media hora a menos que tenga algo importante que contar. Y, después, a veces, por la noche, diez minutos, veinte minutos...

La frecuencia del uso del Messenger y el tiempo que se le dedica provoca que algunos padres lo tengan «prohibido» a sus hijos, al menos los días de actividad escolar, pues consideran que puede ocupar un tiempo excesivo y suponer una «pérdida de tiempo».

—En mi casa está un poco prohibido. Antes están los estudios y otras cosas. En mi casa prefieren que haga otras cosas antes que estar en el Msn.

—A mí, me suelen tener prohibido el ordenador durante la semana. Mientras haya clase no hay ordenador. Los viernes y los fines de semana es cuando puedo.

Pero... ¿cómo se valora el tiempo dedicado? ¿hasta qué punto es una pérdida de tiempo? O, eventualmente, cómo se percibe el tiempo dedicado y lo que el Messenger permite durante ese tiempo?

—Es un poco pérdida de tiempo... pero no... porque tienes comunicación con los demás y la comunicación es algo esencial en la vida. Sobre todo amigos y comunicación.

—Es pérdida de tiempo si estás todo el rato atento. Puedes tenerlo encendido y, si nadie te dice nada... Si te dicen cosas, vale. Pero estar ahí todo el rato... a ver si me contestan o que se conecten... ¡Bah! Prefiero hacer otras cosas.

En cualquier caso, son mayoría los adolescentes entrevistados que dicen dedicar más tiempo al Messenger que a la lectura y minoría los que dicen dedicar más tiempo a la lectura de algún libro que al Messenger.

—Sí, le dedico más tiempo que a la lectura... Depende, pero sí. Depende de la gente que haya.

—Yo, en el Msn, estoy bastante pero tampoco es una cuestión exagerada. Prefiero coger un libro y leerlo que estar al Msn.

Así pues, Messenger es un recurso generalizado para la comunicación, de cualquier tipo, y con personas de cualquier lugar. Con él, «conoces mucha gente». Puede ser utilizado tanto para realizar consultas con otros compañeros de clase para, por ejemplo, realizar alguna tarea escolar como para cualquier otro tipo de comunicación. En este sentido, resulta interesante la comparación que hacen algunos adolescentes en términos de ventajas o desventajas del Messenger en relación con otros sistemas de comunicación.

—A veces, cuando estoy estudiando y tengo una duda de algo, me conecto y miro siempre si hay alguien de clase.

—Es un buen método pero tampoco es que sea muy cómodo porque el tiempo que estás entre escribir, leer lo que te dicen y todo eso pues a lo mejor te da tiempo a escribir una página más. Pierdes mucho tiempo con eso.

—Yo opino que, si tienes algo que contar a una persona, lo más útil es llamar por teléfono. El Msn te puede servir para cosas puntuales. Pero si tienes cosas que contar que pueden durar tiempo, con el Messenger, te puedes eternizar.

—Ya, pero una cosa es gratuita y la otra no. El teléfono te cobran y el Messenger ya esta cobrado...

—Tanto el Msn, teléfono e Internet suele venir en la misma cuota.

—Pero el teléfono te cobran las llamadas.

... y correo electrónico, los profesionales

Los profesionales conocen el Messenger pero dicen no utilizarlo. Alguno declara haberlo hecho en el pasado pero ahora ya no. Dicen que no les gusta y que no lo usan mientras que el correo electrónico lo usan cada día. Consideran el correo electrónico una herramienta fundamental en su trabajo y de la que, hoy, no pueden prescindir a pesar de su relativa reciente existencia. Dicen estar utilizándolo constantemente y que resultaría «muy difícil intentar trabajar sin tener correo [electrónico]». En algunos casos, incluso, buena parte del trabajo se resuelve respondiendo los mensajes que se van recibiendo. En este sentido, alguno dice dedicarle al correo electrónico, entre leer y escribir, ocho horas diarias, y otros dicen dedicarle más tiempo del que desearían.

—En mi trabajo, está abierto [el correo electrónico]. Mi trabajo, muchas veces, está en función de los mails que te van entrando. Se puede diferenciar el tiempo

que dedico a mis amigos y al trabajo pero es 24 horas que no puedo estar sin mail.

—Es que, muchas veces, para mi trabajo, me digo yo «¿Qué le dije a esta señora?» y voy directamente al [mensaje] enviado para saber lo que le dije. Ya ni hago el esfuerzo de pensar lo que hice.

—En el correo, entro y salgo constantemente.

—Trabajo siete horas al día y prácticamente tengo las siete horas abierto el correo.

Otros, sin embargo, dicen hacer un uso más restringido del correo electrónico.

—Yo no siento la necesidad de estar todos los días leyendo el correo. Generalmente, lo compruebo o le dedico tiempo cuando sé si alguien me ha mandado algo o si tengo que mandarlo. Hay semanas que, a lo mejor, lo uso diariamente y otras, que una o dos veces.

—[Hago un uso del correo electrónico] Muy básico... sólo cuando necesito mandar un correo urgente sobre algo; si no, no.

Los usos del correo electrónico no se restringen a la comunicación derivada de la actividad profesional sino que se emplea, también, como medio de comunicación para las relaciones personales. En cualquier caso, la práctica totalidad de los entrevistados dicen usar regularmente el correo electrónico tanto para la actividad profesional como para las comunicaciones personales.

—[Empleo el correo electrónico para comunicarme] con mis amigas. Como tengo mis amigas dos en Barcelona y otra en Italia... estamos todo el día conectadas. Cuando estamos trabajando, también por el trabajo, pero más por la comunicación personal.

—Ahora, como estoy trabajando [estoy conectada al correo electrónico en el trabajo]... pero en casa también estoy conectada. El correo lo uso porque tengo gente fuera. He vivido fuera. Entonces, para el contacto con la gente, utilizo muchísimo el correo.

—Lo uso [el correo electrónico] todos los días. Soy muy perezoso para escribir pero lo uso todos los días tanto para el trabajo como para comunicación.

¿Leer en papel o en pantalla? Diferentes tipos de lectura según el medio o soporte

La muestra de nuestro estudio es la de una población joven, entre 15 y 35 años, familiarizada con las nuevas tecnologías informáticas y audiovisuales —ordenador, Internet, correo electrónico, blog, foros, etcétera— ¿Hasta qué punto el medio hace al monje? Si leer siempre había sido una actividad indisoluble del papel escrito o impreso, encuadernado o no ¿hasta qué punto una forma de leer —en pantalla—, hasta hace poco asociada, preferentemente, a la imagen en movimiento, afecta o no, modifica o no, los diferentes hábitos y tipos de lectura?

En primer lugar, consideremos la cuestión desde un punto de vista estrictamente sensorial, físico, el hecho de leer en un tipo de objeto —papel— u otro —pantalla—. La mayoría, prácticamente la totalidad, de los profesionales entrevistados, establecen una clara diferencia entre leer en papel y leer en pantalla y la diferencia se manifiesta en términos de disgusto, de cansancio...

—No me gusta leer en pantalla, pero la verdad es que cada vez me estoy acostumbrando más a leer en pantalla. ¡Hombre! No me veo leyendo una novela en pantalla pero sí es cierto que ya cada vez imprimo menos. Antes, igual necesitaba imprimir para enterarme bien de lo que leía.

—Yo lo noto mucho. Leer en papel o estar mirando una pantalla... Me canso de leer en una pantalla.

—El soporte digital no me llama nada. Es que, hasta en el trabajo, según que cosas tengo que leer, prefiero imprimírmelas por no leerlo en la pantalla.

[Profesionales]

... o de mayor o menor comodidad...

—Si estás con el ordenador y tienes que estar todo el rato, así, fijo, a lo mejor, estás incómodo. Con el libro, te puedes relajar, puedes ponerte más cómodamente ¿no?

—Si necesito tenerlo, subrayar escribir... pues, por la comodidad, tampoco voy a estar mirando la pantalla. Pero, desde luego, como ocio, nunca.

—[Prefiero leer en papel que en pantalla por] comodidad ante todo. Para mí, es más cómodo leer un libro y avanzas más deprisa que delante de una pantalla. Me resulta físicamente más cansado visualizar una pantalla que ojear un papel.

[Profesionales]

Las razones verbalizadas pueden ser muy diferentes y van desde lo sensorial («me cansa la vista y no me gusta») a otras aparentemente más intangibles («me gusta el ritual del libro»). Estas diferentes razones obligan a considerar una serie de modulaciones sobre los grados de preferencia o rechazo que tienen que ver con el tiempo que puede durar la lectura y/o sobre los temas o lo que la motiva. Por ejemplo, búsqueda y selección de información, lectura de prensa, artículos, libros, informes, lectura-escritura de mensajes, lectura de blogs, lectura y participación en foros, etcétera.

En relación a la preferencia por leer en papel o en pantalla, aparece una cierta cuestión de hábito, de costumbre, con respecto a la percepción del objeto de la lectura. Una forma de leer en pantalla o en papel que no sólo afecta al ejercicio de la vista sino al tipo de relación gestual e imaginaria establecida con el objeto, «pasar la hoja», por ejemplo, parece ser un importante gesto ritual.

—Un libro nunca lo leería vía digital... Se pierde la magia... la magia de comprar, no sé, el hecho del objeto en sí, el hecho de abrirlo, el tenerlo, no sé, me gusta.

—Nunca he leído un libro en pantalla. Un libro necesito tocarlo... vamos... y saber que vuelvo una hoja.

—Me gusta más en papel. Yo paso muchas horas en el ordenador por el trabajo pero prefiero papel. Al pasar tantas horas delante del ordenador... el periódico para mí... de toda la vida... es en papel y tengo que estar hojeándolo, pasar la hoja...

[Mujeres, profesionales]

La extensión del texto, por un lado, y querer conservarlo, por otro, son, también factores decisivos. A mayor extensión del texto y más interés por conservarlo, mayor tendencia al papel impreso o a imprimir del ordenador y leerlo en papel.

—Últimamente estoy leyendo en Internet pero sobre todo en papel. Depende si lo quieres conservar o no. Algo que me interesa mucho lo imprimo.

—Si es bastante largo, más de 4 ó 5 páginas, a lo mejor lo imprimo pero, si no, leo de la pantalla.

[Profesionales]

—Leo en pantalla pero mientras no sean páginas y páginas.

—Echo una ojeada rápida en pantalla. Si me interesa, lo imprimo.

—Imprimo si en el colegio te mandan algo, si no, no.

[Adolescentes]

En cualquier caso, independientemente de las preferencias por leer en un soporte o en otro, sí que algunas personas dicen leer sobre todo en la pantalla. Se trata, muchas veces, de lectura profesional o escolar en el caso de los adolescentes, de la prensa o de búsquedas más o menos precisas o indeterminadas. La accesibilidad y la inmediatez son las razones más frecuentes para leer directamente en la pantalla.

—Ahora mismo, un 90% de la lectura que realizo es a través de Internet. Y el otro diez por ciento es más que nada prensa en escrito. Toda la información la recopilo a través de Internet. Leo directamente en pantalla. ¡Hombre! siempre hay alguna vez que imprimo artículos que son extensos.

—Leo a través de Internet. Sobre todo la prensa... pues... por la inmediatez y rapidez que te ofrece. Suelo ojear cada día ni que sea un poquito para ver si hay alguna novedad de aquí, del entorno más próximo. Lo demás, los libros técnicos... pues muchas veces acudes a ellos por problemas que te surgen en tu trabajo y tienes que solucionar para el día siguiente ... buscas publicaciones específicas y

tienes ahí donde acudir bastante más a mano que no pendiente de un medio que tienes que conectar y a veces las redes fallan. Al menos, las cuestiones técnicas específicas del trabajo procuro tenerlas impresas.

[Profesionales]

Así pues, parece que, en los usos profesionales (o en los trabajos escolares de los adolescentes), no se distinga el medio o soporte para la lectura o consulta pero sí se hace una distinción bastante clara en relación a las preferencias por un soporte u otro, y a los usos o prácticas, si se trata de una lectura relacionada con la actividad profesional y con la búsqueda de información o con una lectura de «ocio» o de «entretenimiento». Incluso, para un mismo tipo de lectura, la prensa, puede diferenciarse la preferencia por un soporte u otro si se trata de leerla en un día laboral, y se asocia con el trabajo y a la pantalla, o leerla en el fin de semana y se asocia al ocio y relajamiento.

—Generalmente, lo leo casi todo en el trabajo. Claro, en el trabajo estoy frente al ordenador ocho horas. En el trabajo, no me voy a comprar el periódico. Me voy a Internet y lo leo... Salvo el fin de semana, los dominicales y demás esos sí. El fin de semana lo asocio al café, al cruasán... y al dominical pero, a diario, soporte digital.

—En mi empresa, desde hace diez años se digitaliza todo. Han eliminado el papel. Todo lo han escaneado. Ya no existe nada en papel.

[Profesionales]

Referencias

CONTRERAS, Jesús, «La lectura y sus circunstancias», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 165-209.

PARTE III

La voz de los expertos

La comprensión lectora

Emilio Sánchez Miguel

Probablemente, la noción de comprensión lectora haya quedado asociada a la resonancia que han tenido en la opinión pública los informes internacionales que muestran que nuestros escolares alcanzan unos logros decepcionantes cuando han de interpretar textos escritos. Estas páginas no tratan directamente de explicar el porqué de esa situación, pero será inevitable que tras aclarar en qué consiste el complejísimo proceso mental que encierra la comprensión de los textos y el largo camino que media hasta llegar a ser un lector competente, podamos enjuiciar con mejores bases el reto educativo que hemos asumido al proponernos universalizar la alfabetización de toda la población. Antes, sin embargo, hay una cuestión previa que debemos atender y que quizás sea la que asalte en primer lugar a alguien ajeno a este tema: cómo es posible saber algo sobre lo que «hacemos mentalmente» cuando nuestros ojos se desplazan silenciosos por la página impresa y extraemos e interpretamos la información contenida en ella. Parece obvio que sin la certeza de que este fenómeno es estudiable, este capítulo tendría muy poco sentido. De esta manera, hay cuatro preguntas que intentaremos contestar en las páginas que siguen: ¿Qué ocurre en nuestra mente

cuando se interpreta un texto escrito? ¿Cómo nos convertimos en lectores competentes? ¿Qué reto educativo encierra el intentar conseguir que toda la población sea competente? A estas preguntas hay que añadir la que sirve de preámbulo: ¿cómo es posible estudiar este tipo de fenómenos de forma rigurosa y válida?

¿Qué hacemos cuando leemos y cómo podemos llegar a saberlo?

Quizás la mejor manera de aclarar cómo puede estudiarse la actividad mental durante la lectura sea presentar sucintamente algunos experimentos y mostrar el tipo de conclusiones que nos permiten trazar. Veamos el primero de los que hemos seleccionado en el que se plantea a los sujetos participantes (adultos universitarios) la tarea de leer un texto muy sencillo como el que sigue:

(1)

Juan se estaba preparando para correr un maratón en el mes de agosto.

Después de hacer algunos ejercicios de calentamiento *se puso* (*se quitó*) la camiseta y empezó a hacer *jogging*.

Recorrió la mitad del camino alrededor del lago sin demasiada dificultad.

El texto se presenta oración a oración en la pantalla del ordenador, de manera que cuando los participantes del experimento dan por concluida la lectura de una oración presionan el teclado y, de inmediato, aparece la siguiente oración, repitiéndose este procedimiento hasta finalizar toda la lectura. Normalmente se toman los tiempos que median entre cada presión del teclado. En el caso del experimento que ahora estamos relatando [Glenberg, Meyer y Lindem 1987], se compara el comportamiento de los participantes en dos versiones del texto (1). En una de ellas se afirma que Juan «se puso» la camiseta justo antes de empezar el entrenamiento, mientras que en la segunda versión se nos dice que Juan «se quitó» esa misma camiseta antes de iniciarlo. Es importante resaltar que el resto de las oraciones son igualmente compati-

bles desde el punto de vista sintáctico, semántico y pragmático con cualquiera de las dos versiones de la segunda oración.

El momento crítico del experimento reside en que al concluir la lectura de la tercera oración —y tras apretar una vez más el teclado— aparece en el centro de la pantalla la palabra «camiseta», ante la que los participantes deben decidir, tan rápido como puedan, si formó o no parte del texto. Ciertamente, la palabra camiseta apareció en las dos versiones y en la misma posición, pero ocurre que desde el punto de vista semántico, «camiseta» y «Juan» quedan irremediablemente unidos en una de las dos versiones, mientras que aparecen disociados en la otra ¿Afectará esta diferencia al tiempo que se tarda en decidir si camiseta formó parte del texto? La respuesta es claramente afirmativa: cuando «Juan» y «camiseta» quedan semánticamente asociados, los participantes necesitan 1.150 milisegundos en tomar la decisión, mientras que cuando se lee la versión en la que Juan ya no lleva la camiseta mientras recorre el lago, la respuesta se demora hasta los 1.350 milisegundos: casi un 20% más de tiempo. ¿Cómo interpretar estos resultados?

Parece que mientras los lectores van leyendo e interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente en su mente un modelo de lo que allí está siendo relatado o descrito; un modelo en el que los referentes de las palabras del texto «ocupan» un lugar y asumen entre sí ciertas relaciones espaciales, temporales o causales. De ahí que cuando se termina la interpretación de la tercera oración de (1), quienes imaginan a un Juan «vestido», no tienen que verificar si había o no una camiseta en el texto pues «la tienen», ahí, en su modelo; mientras que en la versión «des-camisada», deben recordar su existencia. En otras palabras: la clave es si la camiseta está en el *primer o segundo plano de nuestra conciencia*, y si se da este último caso, se necesitan 200 milisegundos para recuperar esa información de la memoria.

Se sobreentiende, y las evidencias así lo avalan, que el modelo que vamos construyendo se va modificando o actualizando a medida que ciertos elementos surgen del texto y otros van desapareciendo. En otras palabras, los lectores no tienen presente, al menos no en primer plano, todo cuanto se ha

ido extrayendo del texto sino más bien algunos de sus elementos que sirven de guía en el proceso de interpretación ulterior.

Siguiendo esa misma metodología podríamos llegar a saber cuán complejos llegan a ser esos modelos. Así, si un lector se enfrenta al siguiente texto:

(2)

El dragón estaba llevándose a rastras a la muchacha. Un héroe llegó y se enfrentó al dragón

cabe plantearnos si además de colocar —siguiendo las instrucciones del texto— a dragones y muchachas (princesas) en ciertas relaciones espaciales y temporales, un lector puede enriquecer ese escenario imaginando —infiriendo desde sus conocimientos— razones para la acción del héroe o algún rasgo del dragón o de la muchacha. Los datos sugieren que los lectores sólo llevan a cabo las inferencias estrictamente necesarias para alcanzar una coherencia entre las acciones o acontecimientos leídos. En (2) esa coherencia queda garantizada infiriendo una razón para la acción del héroe, sin necesidad de considerar con qué se llevó a cabo la acción ni las consecuencias futuras que puedan derivar de ella. Por supuesto, alguien podría detenerse a recrear con todo detalle estos elementos de la escena, pero entonces dejaría de leer y se dedicaría a pensar en lo que ha leído. Recuérdese que intentamos mostrar lo que ocurre mientras leemos y aquí, uniendo todo cuanto hemos expuesto, podemos defender estas tres ideas:

1. Los lectores tienden a construir un modelo mental de lo que leen; un modelo que es actualizado constantemente respecto de los elementos constituyentes (la camisa puede desaparecer y reaparecer) y de las relaciones (temporales, causales, espaciales) que se establecen ellos («el héroe lucha» PARA «salvar a la muchacha»).
2. Esa labor está dedicada a buscar una representación coherente en la que encajen (espacial, temporal o causalmente) los elementos y relaciones establecidas en el texto.

3. Los elementos que no están en primer plano puede ser recuperados de la memoria con cierta rapidez, pero lo cierto es que no pueden considerarse un gran número de ideas o elementos a la vez.

Poco cuesta plantearnos que construir esos modelos con las acciones de un príncipe y un dragón o las más elementales aún de un corredor de fondo puede ser muy diferente de hacerlo cuando nos enfrentamos a materiales más complejos de los que tenemos pocos conocimientos previos. De hecho, lo que sabemos es que en esos casos los lectores tienden a conseguir logros más modestos. Por ejemplo, tras leer un texto en el que se describe el trazado de una ciudad o se establece cómo llegar a un determinado lugar de la misma, un lector puede resumir o recordar ese trayecto pero mostrarse incapaz de hacer alguna inferencia sobre las relaciones entre los elementos de ese trazado. Decimos que, en este caso, los lectores se limitan a derivar o extraer del texto las ideas allí contenidas y que, consecuentemente, alcanzan únicamente una *comprensión superficial* del material. Por el contrario, cuando a partir del texto se construye un modelo sobre la situación referida en sus palabras y oraciones, se habla de una *comprensión profunda*.

Igualmente llamativos son los trabajos que muestran un comportamiento de los lectores que cabe denominar «perezoso»: se les pide que lean un texto que expone información inconsistente, y se observa si hay indicios implícitos o explícitos de que han detectado esa inconsistencia. Valga como ejemplo, el siguiente texto empleado por Otero y Campanario [1990].

(3)

La superconductividad es la desaparición de la resistencia al paso de la corriente eléctrica. Hasta ahora solamente se había conseguido enfriando ciertos materiales a temperaturas bajas, próximas al cero absoluto. Ello dificultaba enormemente sus aplicaciones técnicas. Muchos laboratorios trabajan actualmente en la obtención de aleaciones superconductoras. Y muchos materiales con esta propiedad que tienen una aplicabilidad técnica inmediata han sido descubiertos recientemente. Hasta ahora, la superconductividad ha sido alcanzada incrementando considerablemente la temperatura de ciertos materiales.

Una lectura atenta nos lleva a detectar que lo que se dice en la segunda oración y en la última constituye una flagrante contradicción. En otras palabras, no es posible construir un modelo mental en el que ambos hechos sean compatibles. ¿Qué hacen los sujetos tras leer este texto? Los datos de Otero y Campanario [1990] revelan que buena parte de los lectores fallan a la hora de detectar esta incoherencia y sucumben a la «ilusión» de haber comprendido (3).

Podemos concluir como resumen de este primer apartado que contamos con una amplia variedad de recursos metodológicos que nos permiten obtener de forma rigurosa indicadores comportamentales de los lectores: tiempos de respuesta (latencia), tiempos de lectura, recuerdo, pensamientos en voz alta, registro de los movimientos oculares o las técnicas de neuro-imagen. Más relevante aún, en los últimos 35 años hemos asistido a un importante proceso de acumulación de conocimientos generados mediante esas técnicas de recogida de datos. Lo cierto es que, como ha ocurrido tantas veces en la historia de la ciencia, cuando un fenómeno puede analizarse de forma más precisa de lo habitual, gracias al desarrollo de nuevos instrumentos de observación y de medida, la realidad cobra una perspectiva nueva y lo que en un principio parecía un todo indiviso (la materia, la célula, los acontecimientos históricos o sociales) puede ser descompuesto en elementos (procesos diferentes, en nuestro caso) que contribuyen de forma organizada a ese todo que inicialmente resultaba inaccesible. Veamos en el siguiente apartado qué conocimientos se han generado sobre la comprensión lectora que apoyan la teoría que cabe considerada estándar [Kintsch 1998].

¿Qué es comprender a la luz de estos hechos?

De los experimentos reseñados se desprende que tras comprender un texto podemos crear resultados o representaciones en nuestra mente de diferentes tipos. Acabamos de ver que podemos alcanzar una *comprensión superficial*, si nos limitamos a «extraer» el significado contenido en el texto, y una *compren-*

sión profunda, que *grosso modo* se corresponde con lo que hemos denominado «interpretar» o construir modelos mentales de lo referido en el texto.

Por supuesto, el hecho de que se obtenga uno u otro tipos de representación depende, a su vez, de qué actividad mental llevemos realmente a cabo. Simplificando, podríamos hablar de varios tipos o niveles de actividad mental:

1. procesos locales
2. procesos globales
3. procesos de integración
4. procesos de control (metacognitivos).

Y en función del tipo de procesos que se movilicen, cabe esperar que se produzcan diferentes resultados.

Así, es posible que un lector se implique en *procesos de carácter local*, esto es, en procesos guiados por la solución a problemas inmediatos que surgen durante la lectura:

1. desvelar el significado de cada una de las palabras del texto,
2. interpretar el significado de las oraciones, lo que da lugar a ideas o proposiciones simples, y
3. no perder el hilo de lo que se lee (interconectando cada idea con sus contiguas).

Obviamente, si sólo desplegáramos este tipo de procesos, generaríamos una representación fragmentaria de lo que leemos. Sabríamos, sí, el significado de cada palabra, elaboraríamos también algunas ideas y, consecuentemente, podríamos contestar a otras tantas preguntas específicas sobre lo tratado en un texto, pero no podríamos hacer un resumen de lo leído o resolver nuevos problemas teniendo en cuenta sus contenidos ni, menos aún, detectar y resolver inconsistencias como las que se plantean en (3). Así y respecto del texto sobre la superconducción, podría elaborar estas ideas tras la lectura:

(4)

Hay muchos laboratorios que trabajan en la superconducción

ADEMÁS

La superconducción es muy importante

ADEMÁS

Los materiales pueden estar a bajas temperaturas

Todas las ideas reunidas en (4) proceden del texto leído y apenas hay interconexión entre ellas. En semejante situación, habrá de resultar imposible que el lector repare en la inconsistencia de lo expuesto en (3).

Cabe también que los lectores se impliquen en procesos de carácter global, como:

1. identificar el tema global de un texto, esto les llevaría a saber de qué trata (o al menos de qué no), cuál es el sentido general o qué moraleja encierra,
2. extraer la(s) idea(s) globales,

sin necesidad de proceder a un exhaustivo procesamiento local de cada palabra u oración. ¡Cuántas veces no se leerá de esta manera! Por ejemplo, el lector puede extraer la idea esencial del texto sobre la superconductividad:

(5)

La temperatura de los materiales es crítica para que se produzca la superconducción,

sin tener que reparar en las ideas más específicas allí contenidas. De nuevo, estamos ante una comprensión superficial, pues basta con extraer y seleccionar la idea global del texto sin considerar lo que uno sabe sobre la temperatura, la resistencia, materiales o el movimiento de los electrones. Además, y puesto que no se retienen las ideas específicas, sería altamente improbable que el lector fuera sensible a la contradicción entre dos de esas ideas.

Siguiendo esta misma lógica, cabe que tenga lugar un procesamiento superficial local y global que condujera a un resumen exhaustivo del texto.

Asumiendo un reto semejante, el lector podría llegar a ser consciente de la inconsistencia, tal y como se refleja en lo que sigue:

(6)

La temperatura de los materiales es crítica para que se produzca la superconducción, aunque no queda claro si es necesario que la temperatura sea baja o alta.

Merece la pena destacar que para resolver o reparar esa inconsistencia no basta con una lectura atenta del texto, pues sólo apelando a conocimientos previos y razonando sobre ellos es posible encontrar una solución al dilema en el que una lectura atenta coloca al lector. Esto nos lleva a los *procesos de integración*, que nos permiten crear relaciones entre la información entrante y las redes de conocimiento que tenemos en nuestra mente. Muchas de esas relaciones o *procesos de integración* escapan a nuestro control pues dependen de la afinidad o semejanza entre piezas de información entrante y los elementos que constituyen nuestras redes de conocimientos. En esos casos, esto es cuando hay una rica red de conocimientos previos y se da afinidad entre ellos y la información entrante, nuestra mente avanza veloz a través de las palabras que conforman el texto, desvela sus significados, construye ideas o proposiciones que va conectando linealmente unas con otras y globalmente entre sí, mientras cada uno de esos significados e ideas activan conceptos y estructuras de conocimientos que ya estaban en nuestra mente con lo que, en mayor o menor grado, se modifica nuestra visión del mundo o de la situación tratada en el texto. Todo procede de una forma muy parecida a lo que ocurre cuando contemplamos una escena de la vida cotidiana: también en esos casos, lo que llega a nuestra mente se interconecta de un modo rápido y fluido con lo que ya sabemos y nuestra visión del mundo se ve modificada de un modo casi imperceptible. La lectura de una novela sería un buen ejemplo, y aún lo sería mejor la lectura de un texto que confirma lo que ya sabíamos (una noticia sobre un tema muy conocido). Por supuesto, en estos casos, no todas las ideas acaban teniendo el mismo peso o nivel de activación, pero eso depende de reglas muy elementales de carácter asociativo que escapan, como

antes señalábamos, a nuestro control: simplemente algunas ideas del texto se activan más por estar mejor asociadas a lo que ya sabemos (esto es, tienen más afinidad con las ideas previas) o están muy conectadas con el resto de las ideas derivadas del texto. Como consecuencia, estas ideas se verán activadas repetidamente, mientras que otras encontrarán menos oportunidades y tendrán un papel menor en el resultado final.

No obstante, en muchas circunstancias esos procesos de integración se vuelven más costosos y requieren que nos involucremos tanto en localizar la fuente de los problemas (esa palabra cuyo significado parece imprescindible y nos resulta desconocida, esa sensación de que se pierde el hilo o, de que no sé lo que me quieren decir, ...) como en la búsqueda de soluciones (inferir el significado de la palabra a partir del resto de lo que se sabe y de lo que he leído, inferir una relación que no está explícita en el texto, releer para encontrar un antecedente causal al fenómeno para el que trato de encontrar una explicación, inferir cuál es la idea global que podría dar sentido a lo que estamos obteniendo). En nuestro caso, y suponiendo que se trata de un lector medio, con limitados conocimientos sobre la Física, cabría esperar el siguiente resultado:

(7)

La temperatura es crítica para la superconducción, aunque aquí parece haber un error porque se dice que la temperatura debe ser baja y luego alta, *en realidad debe ser baja porque de esa manera los electrones tienen menos probabilidades de chocar con la red cristalina del conductor.*

La diferencia entre (6) y (7) reside en que en este último caso sí se puede resolver la inconsistencia debido a que el lector cuenta con conocimientos —aunque más bien precarios— sobre la superconducción que le permiten lograr una representación coherente.

En definitiva, cabe hablar de que el proceso de comprensión de un texto tiene lugar en múltiples niveles de actividad:

- Local: acceder al significado de las palabras, construir ideas interconectadas entre sí.

- Global: identificar el tema del que trata un texto, cómo está organizado, qué ideas expresan el significado general, qué relaciones hay entre ellas.
- Integración entre piezas de información del texto y nuestras redes de conocimientos, y aquí convendrá diferenciar entre integración local y global.
- Control de la comprensión: identificar problemas que puedan surgir y repararlos mediante el empleo de estrategias específicas o procesos de razonamiento inferencial y pragmático.

También hemos visto que estos procesos pueden desplegarse de una forma coordinada y fluida, en cuyo caso la comprensión se parecería a lo que hacemos para comprender una conversación banal con un conocido, mientras que en otros es necesaria la esforzada implicación que tiene lugar cuando resolvemos un puzzle.

Sólo queda por aclarar por qué en algunas ocasiones, como ocurre en (4, 5 y 6) desplegamos sólo alguno de esos tipos o niveles de actividad. Una idea clave es que esos múltiples procesos y conexiones de los que estamos hablando tienen lugar en un espacio mental con severas limitaciones de funcionamiento, que únicamente nos permite considerar un número muy escaso de ideas o conceptos a la vez: quizás tan sólo las ideas que encierran la oración que se está leyendo en un momento determinado y la anterior. Eso significa que el proceso de interpretación de la tercera oración de un texto desplazará de nuestra memoria de trabajo algunos contenidos que se hubieran elaborado hasta ese instante provenientes de la interpretación de las dos oraciones ya leídas. Por supuesto, esos contenidos «desplazados» no desaparecen de nuestra mente, pero, y esta cuestión es clave, una vez perdida la condición de estar en primer plano ya no es posible acceder a ellos de manera inmediata y resulta obligado dedicar algunos recursos a recuperarlos. Es decir, restaurar una idea vieja no sale gratis, y esos recursos dedicados a recuperarla no pueden destinarse a interpretar las palabras que siguen llegando a nuestra mente. Recuértese al respecto el experimento sobre Juan corriendo con y sin camiseta. Así pues, todo a la vez no siempre es posible; ésta es la idea que debemos tener presente para todo cuanto sigue. Y por eso, conscientemente o no, renunciamos a

poner en marcha alguno de los procesos u operaciones en aras de una meta «superior». Por ejemplo, elegimos seguir leyendo, renunciando a conectar unas ideas con otras, simplemente para hacernos una idea de lo que trata el texto; o renunciamos a seguir leyendo y volvemos para atrás mentalmente (recuperando la vieja idea) o físicamente (volviendo a leer el párrafo dudoso); o decidimos hacer una primera lectura superficial para entender lo que dice el texto, por no hablar de los casos en los que el lector se ha habituado a sacrificar una parte de sus posibilidades y renuncia de antemano a una lectura esforzada y comprensiva.

De hecho, es casi un milagro que con esas limitaciones de nuestra memoria, podamos crear una red de interconexiones locales y globales entre lo que se dice en el texto y entre el texto y nuestra mente. Y los milagros son infrecuentes. Lo habitual es simplificar la meta de la lectura: leemos sólo para saber de qué trata un texto, para poder hablar de él, para poder entender otros textos, para saber si es o no importante, y sólo ante circunstancias especialmente exigentes, nos comprometemos en una lectura detenida que ha de llevarnos a releer, repensar, reparar y resolver aparentes inconsistencias o contradicciones entre lo que creíamos saber y lo que dice el texto o entre distintos segmentos del texto. En todo caso, lo que acabamos elaborando en nuestra mente, es decir, la representación que allí creamos, depende de lo que podamos hacer en el limitado espacio mental que nos proporciona la memoria de trabajo.

¿Cómo nos convertimos en lectores competentes?

Sin duda sabemos más sobre cómo se comporta un lector competente que sobre el largo proceso que nos permite llegar a serlo. Veamos qué puede decirse al respecto. En primer lugar, debemos tener en cuenta la naturaleza del reto que deben afrontar los alumnos. Hay aquí dos formas de entenderlo:

Una concepción muy extendida es que los alumnos deben aprender esencialmente a identificar las palabras escritas y a conectar, progresivamente, este logro con su capacidad de comprensión oral. Desde este punto de vista,

la alfabetización es igual a *codificación + comprensión oral* [Gough y Tunmer 1986]. Dicho en otras palabras, lo específico de la lectura es la decodificación, el resto es lenguaje y conocimiento del mundo [Alegría 2006].

Una línea alternativa es asumir que la aparición de la escritura como herramienta cultural cambió nuestra relación con el lenguaje oral y, de rebote, cambió también nuestra mente, hasta hacerla más analítica, auto-consciente y crítica [Olson 1977]. Si asumimos este punto de vista, cabría decir que la comprensión lectora reúne tres competencias distintas: *descodificación + comprensión oral* + los *recursos* que requiere operar con formas descontextualizadas y distantes de usar el lenguaje como el ensayo, el texto argumentativo o los manuales de instrucciones; formas que pueden encerrar una complejidad que raramente se encuentran en la comunicación oral. Estos recursos específicos de la comprensión de la lengua escrita pueden agruparse en las siguientes:

1. una sofisticada capacidad de *control de la comprensión* (recuérdese el experimento sobre la superconducción),
2. el uso de *estrategias* que permiten reparar los problemas de comprensión que se van detectando durante la lectura, y
3. la *competencia retórica*, entendida como conocimiento y uso del repertorio de señales y marcadores discursivos («por un lado», «más importante todavía») que es posible insertar en un texto complejo y que, llegado el caso, pueden facilitar el despliegue de esa capacidad de control y de esas mismas estrategias mencionadas en los puntos 1 y 2.

Por supuesto, si eso fuera correcto podríamos esperar encontrar alumnos que descodifican bien y comprenden mensajes escritos no académicos, pero fracasan cuando deben leer para aprender. Creemos que para fines prácticos la segunda visión es la correcta y, por tanto, que alcanzar una buena capacidad de comprensión requiere reunir los tres logros indicados.

Mas es importante considerar que reunir semejante puzzle de competencias requiere muchos años de aprendizaje acumulativo. Tomemos como ejemplo de este último punto lo que ocurre con la competencia aparentemen-

te más elemental de todas: la descodificación. Un proceso que nos permita transformar los signos ortográficos de las palabras escritas en lenguaje, de tal manera que cuando una expresión escrita como «casa» llega a nuestro campo visual, el lector puede acceder a cuanto sabe de dicha palabra: cómo suena, qué significa... Este logro es atendido explícitamente en el sistema educativo en los primeros cursos de la escolaridad pero, como enseguida veremos, su plena adquisición se demora muchos cursos más.

Sabemos así que tanto la precisión como, especialmente, la rapidez con la que se reconocen palabras van mejorando paulatinamente a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria. Más importante es saber que incluso al final de la Educación Primaria la velocidad con la que los alumnos leen las palabras predice su nivel de comprensión. De esta manera, si comparamos a dos alumnos con los mismos conocimientos previos, la misma capacidad de memoria de trabajo y la misma habilidad para operar con los marcadores discursivos, el que lea más rápido probablemente comprenderá un poco mejor. Naturalmente, quien comprende un poco mejor tiene más probabilidades de involucrarse en más experiencias lectoras, y esto, de rebote, ocasionará una mecánica lectora más eficaz que ahondará las diferencias previas de los alumnos.

Estos resultados muestran que estamos ante un proceso acumulativo muy prolongado en el tiempo y en el que las diferencias que se van produciendo entre los alumnos respecto de cualquiera de las habilidades implicadas (incluso las más elementales) repercuten en los logros globales. Sobra añadir en este contexto que el resto de las competencias de las que hemos venido hablando requieren también una prolongada experiencia de aprendizaje.

Conocidas las necesidades de los alumnos para llegar a ser lectores competentes, es el momento de prestar atención a la respuesta educativa que encuentran en nuestras aulas. Hay pocas dudas de que los alumnos experimentan una enseñanza explícita y sistemática del código. De hecho, hay evidencias consistentes de que nuestros escolares adquieren con mayor rapidez y facilidad el código debido en gran parte a la sencillez y economía de nuestro sistema de escritura [Alegría 2006]. Los mediocres resultados de nuestros

escolares en la comprensión lectora no pueden explicarse por una iniciación deficiente al aprendizaje de la lectura. Otra cuestión muy diferente es el trato que reciben el resto de las competencias implicadas. Los datos observacionales del modo en el que se desarrollan las lecturas de textos en el aula [Sánchez, García, De Sixte, Castellano y Rosales 2008] sugieren que buena parte de las tareas implicadas en esas lecturas pueden resolverse sin que sea estrictamente necesario una comprensión profunda del material. De la misma manera, las ayudas que se proporcionan van dirigidas más a asegurarse de que se encuentra una respuesta correcta que a ayudar a los alumnos a generarla por sí mismos, a enseñarles, por ejemplo, a reparar en inconsistencias.

¿Estamos fracasando?

Esta pregunta nos lleva inevitablemente a esta otra: ¿somos conscientes de que nunca antes nos habíamos propuesto que toda la población se involucrara en un exigente aprendizaje acumulativo que dura como mínimo diez años? Dicho en otros términos, quizás hayamos minusvalorado la magnitud de la tarea de universalizar competencias lectoras; y si así fuera, correríamos el riesgo de no entender cabalmente la tarea a la que se enfrentan los profesores y nos enfrentamos todos nosotros. Una fuente inapreciable de datos para avanzar en la respuesta a esta pregunta viene de la mano de los datos de informes como PISA.

En rigor, sólo un 10% de los sujetos se muestran capaces de confrontar activamente, y por sí mismos, lo que obtienen de la lectura de un texto con lo que ya saben o con otras fuentes de información. Un 10% no parece tampoco mucho, aunque en la práctica, un porcentaje mucho mayor pueda participar en intercambios que producirán igualmente resultados de alto nivel.

Mas, ¿qué significan estas cifras y conclusiones? Siempre cabrá pensar que es muy poco lo conseguido en relación con lo mucho que se invierte en educación. Por supuesto, los finlandeses pueden consolarse viéndose en primera fila, pero incluso en su caso, un porcentaje apreciable de los alumnos muestra

unos niveles bajos en el uso de la información escrita ¿Por qué aceptar esos resultados? ¿Por qué no aspirar a que TODOS alcancen la pericia mayor?

Hay dos figuras históricas que encarnan los ideales sobre la alfabetización que pueden ayudarnos a entender nuestras pretensiones educativas. La primera de ellas es San Ambrosio Milán, obispo de Milán en la segunda mitad del siglo IV (dC). A él se refiere en sus *Confesiones* San Agustín resaltando el asombro que causaba por ser capaz de leer sirviéndose únicamente del movimiento de sus ojos, prescindiendo —como era entonces lo habitual— de los gestos articulatorios que acompañan la oralización. El segundo personaje es el filósofo hispano-musulmán Averroes que se ganó ocho siglos después el respeto de varias generaciones de estudiosos occidentales por su talento «para hacer suyos» los textos —en aquel período poco conocidos y entendidos— de Aristóteles y recibió por ello el nombre, especialmente gráfico para los propósitos de este artículo, de «El comentador». Llegados a nuestros días, lo excepcional es que alguien no haya logrado reunir las dos competencias encarnadas en tan renombrados personajes. ¡Quién se lo iba a decir a quienes les admiraron! Y así, quienes hoy día no pueden recorrer la página impresa a la velocidad de un rayo pueden ser considerados «enfermos» y quienes no pueden encarar el aprendizaje de nuevos conceptos («comentar») a través de la lectura engrosan las filas del denominado fracaso escolar.

Es indudablemente hermoso que con la educación hayamos querido universalizar un logro inicialmente excepcional, pero asumido este ideal, debemos de inmediato admitir que esa pretensión también es «excepcional», pues en ningún otro caso (en ninguna otra competencia) hemos querido llegar tan lejos. Esta es la reflexión sobre la que queremos llamar la atención. Estamos ante un experimento cultural, ante algo que nunca se ha intentado. Paradójicamente, algo que en realidad debería enorgullecernos, suscita más bien, decepción (¿cómo es que después de diez años de escolarización algunos alumnos no lo consiguen?) y recelos (¿qué está pasando con las «nuevas ideas educativas?»).

Una medida preventiva al desaliento que suele experimentarse al considerar estas cuestiones la proporciona saber que el proceso de adquisición de

competencias complejas, como tocar el violín, dominar el tenis o el ajedrez, se encuentra con problemas parecidos. Por ejemplo, los trabajos de Ericsson [1996] sobre la trayectoria de los que acaban siendo expertos nos dan tres pistas muy relevantes sobre las condiciones que suelen darse. A saber:

1. *La regla de los diez años*. Para llegar a ser expertos en esos dominios se requiere una experiencia de formación muy prolongada en el tiempo.
2. *Un proceso muy selectivo*. Cuando se eleva el nivel de exigencia en el dominio de una habilidad se constata un descenso en el número de personas que la practican.
3. *La práctica deliberada*. Los aprendices deben comprometerse con la tarea de tal manera que busquen alcanzar *la mejor ejecución posible*.

En pocas palabras, llegar a dominar una competencia compleja requiere habitualmente «mucho tiempo, apoyo cognitivo y emocional y un compromiso sostenido con la tarea».

La cuestión no es, sobra decirlo, renunciar a universalizar el dominio de la lengua escrita, sino tomar nota de la extraordinaria novedad de semejante empresa. Y de aquí se desprende una consecuencia de cierta importancia: habrá que descartar la posibilidad de que el camino a seguir pueda determinarse de antemano. Contamos, sí, con un proyecto cultural y político irrenunciable, pero no con todos los elementos necesarios para desarrollarlo.

Referencias

- ALEGRÍA, Jesús, «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después», *Infancia y Aprendizaje*, 29 (2006), págs. 93-11.
- ERICSSON, Karl Anders y LEHMANN, Arthur, «Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptation on task constraints», *Annual Review of Psychology*, 47 (1996), págs. 273-305.

- GLENBERG, Arthur; MEYER, Marion y LINDEM, Karen, «Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprehension», *Journal of Memory and Language*, 26 (1987), págs. 69-83.
- GRAESSER, A. C.; SINGER, Murray y TRABASSO, Tom, «Constructing inferences during narrative text comprehension», *Psychological Review*, 101 (1994), págs. 371-95.
- GOUGH, P. B. y TUNMER, W. E., «Decoding, reading, and reading disability», *Peer Reviewed Journal*, 7 (1986), págs. 6-10.
- KINTSCH, Walter, *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.
- OLSON, David, «From utterance to text: The bias of language in speech and writing», *Harvard Educational Review*, 47 (1977), págs. 257-281.
- OTERO, José y CAMPANARIO, José Manuel, «Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts», *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (1990), págs. 447-460.
- SÁNCHEZ, Emilio, «¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?», *Textos*, 33 (2003), págs. 62-77.
- SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo y GONZÁLEZ, Antonio, «Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions?», *Journal of Learning Disabilities*, 4 (2007), págs. 290-306.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. R.; DE SIXTE, R.; CASTELLANO, N. y ROSALES, J., «El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo», *Infancia y aprendizaje*, 2 (2008), págs. 233-258.

Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)

Juan Mata

En España sólo se habla de lectura, generalmente en su variante elegíaca o apocalíptica, cuando se publican los resultados de las encuestas sobre hábitos lectores o de las evaluaciones internacionales sobre el nivel de comprensión lectora de los alumnos de Educación Secundaria y se comprueba que las cifras son mediocres y decepcionantes. La agitación es entonces superlativa. El problema es que los argumentos de la mayoría de los ciudadanos se reducen a titulares de prensa (más o menos tremendos según los periódicos, las emisoras o los telediarios que frecuenten) o a frases hechas elevadas a verdades categóricas. Mucho ruido y pocos datos. Pasadas, sin embargo, unas semanas, y cuando otras alarmas van sepultando a las vigentes, las indignaciones se reducen a ceniza. Y hasta el próximo incendio, es decir, hasta las próximas encuestas.

¿De eso se trata entonces? ¿De lamentar periódicamente lo poco y mal que leen los adolescentes españoles? ¿De aprovechar las evaluaciones para ajustar cuentas con los adversarios políticos o docentes? ¿De seguir insistiendo en la degradación imparable del sistema educativo? ¿De recrearse en la queja?

Con respecto a la lectura circulan algunos tópicos con los que, en solitario o combinados, se aderezan los discursos más diversos. No hay forma de

deshacerse de ellos, aunque la realidad los desmienta continuamente. Uno de ellos afirma de modo rotundo que los jóvenes no leen, pese a que las encuestas confirman una y otra vez lo contrario. Sin tener en cuenta a los niños, que leen con asiduidad y no sólo libros de texto, los españoles entre 14 y 24 años son los que más leen, con diferencia además respecto de sus padres y abuelos [FGEE 2008]. ¿Por qué, sin embargo, se insiste en que no leen o leen cada vez menos? No tengo una explicación razonable, salvo que la lectura no escape al ancestral sentimiento de degradación con que los mayores juzgan a las nuevas generaciones. Convendría, sin embargo, mirar las cosas con más finura y más conciencia histórica, dado que los antecedentes lectores de nuestro país no son precisamente ejemplares.

Otro de los tópicos en vigor reitera que la lectura está amenazada de muerte por la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, dando por supuesto que el tiempo que los niños y jóvenes emplean en navegar por Internet, chatear o jugar con la *play station* se detrae de la lectura de libros. Quienes eso afirman tienen en mente una imagen de la infancia y la juventud un tanto ficticia. ¿Cuándo ha habido en España un momento en que la lectura haya ocupado de modo dominante el tiempo de ocio de los jóvenes? ¿Hace veinte años? ¿Durante la dictadura franquista? ¿A principios del siglo xx? ¿No sería más exacto y justo pensar que, dado el sombrío pasado reciente, no ha habido una época áurea de la lectura que podamos usar como referencia? Sería bueno no confundir el deseo con la memoria y pensar que de no disponer de esos aparatos electrónicos los niños y los jóvenes emplearían su tiempo libre en jugar en la calle, conversar en los parques o no hacer nada, como ha ocurrido siempre. Basta por lo demás, asomarse a la Red, convertida gracias a los blogs y los foros en una universal conversación sobre libros y lecturas, para comprobar que nunca como hasta ahora se habían mostrado los lectores tan afanosos, ni había estado tan presente el gusto por leer.

Y si no se trata entonces de la pérdida irremediable de los lectores jóvenes ni de un riesgo inminente de hecatombe de la lectura, ¿de qué estamos hablando en realidad? ¿Cuál es el auténtico problema? En el campo científico, plantear la pregunta correcta suele ser más importante que obtener la respuesta

correcta, pues son las preguntas las que estimulan la curiosidad y orientan las investigaciones. Esa apreciación es aplicable también a la lectura. La pregunta prioritaria debería ser la siguiente: ¿para qué leer, por qué insistir tanto en su necesidad y su práctica? Si la respuesta fuera estrictamente instrumental (para desenvolverse mejor en el ámbito social y laboral, por ejemplo), se esfumarían de inmediato gran parte de las inquietudes y las discusiones. Bastaría entonces con una formación escolar estrictamente utilitaria y eficaz. Lo demás se daría por añadidura. La cuestión es que, aun cuando no se reconozca abiertamente, la defensa de la lectura encubre algo más ambicioso, más insigne. Implícitamente se piensa en la lectura como un medio de conocimiento y perfección personal. Sería obligada entonces una segunda pregunta: ¿a quiénes corresponde en ese caso fomentar la lectura? Podría decirse que, en verdad, a cualquier lector que se lo propusiera, no importa su condición social o su estatus profesional: bibliotecarios, padres, libreros, periodistas... Y, por supuesto, a los profesores, a quienes la sociedad tiene encomendada de modo específico esa labor. Es a ellos, en consecuencia, a quienes hay que exigírselo preferentemente.

Las siguientes preguntas son entonces ineludibles: ¿qué no se hace del todo bien en las aulas para estar instalados en la medianía de las evaluaciones? ¿Todo depende de los programas escolares? ¿Es un problema didáctico? ¿Se debe a la formación de los propios formadores?

A propósito de los formadores

Si bien es cierto que en la comprensión lectora y en el aprecio de la lectura intervienen factores exógenos a la institución escolar, como vienen reiterando las investigaciones científicas y no dejan de reconocer los evaluadores del informe PISA [IE 2007], ellos la cultura familiar o las prácticas letradas del entorno social, no ayuda mucho escudarse en abstracciones como «la sociedad», «el pasado» o «las nuevas tecnologías» para justificar las insuficiencias de los alumnos. Ese descargo, además de imprudente, evidencia un cierto temor a abordar la complejidad del asunto. En cambio, reflexionar sobre las prácticas escolares, los

programas y la formación puede ayudar a salir del marasmo y a paliar en parte las carencias detectadas. No podemos ignorar que los centros escolares tienen la misión específica de enseñar bien a leer y escribir, de modo que si los alumnos demuestran deficiencias en ese campo deberían ser los docentes los más interesados en reconocer el fracaso y los más diligentes en la búsqueda de soluciones. Los niños y jóvenes de cualquier país, en tanto que alumnos durante un largo período de sus vidas, tendrán en las aulas la principal oportunidad de toparse con los textos literarios, filosóficos o científicos que pueden provocar el deseo y el placer de leer, de modo que si de veras se pretende conseguir que, además de aprender a leer y escribir de modo eficaz, adquieran gusto y entusiasmo por los libros, debería ser ahí donde esas pasiones se estimularan abiertamente o, al menos, no se frustraran de modo prematuro.

Atendamos entonces a la formación inicial de los profesores.

La Educación Infantil y Primaria

Se sabe que gran parte de los éxitos o reveses en la lectura y escritura se dilucidan en los seis o siete primeros años de vida. La psicología cognitiva y las neurociencias están aportando evidencias suficientes acerca de la capacidad de los niños más pequeños para aprender los mecanismos de la lengua de un modo activo y eficiente [Ferreiro y Teberosky 1979, Bryant y Bradley 1998, Blakemore y Frith 2007]. Numerosas iniciativas en todo el mundo tratan por ello de prevenir los posibles fracasos mediante el tejido de una red de colaboradores, desde los padres y los pediatras a los maestros y los bibliotecarios, encargados de ayudar a los niños en esa conquista. Ahí están programas pioneros como *Bookstart* en Inglaterra, *Reach Out and Read* y *Born to Read* en Estados Unidos, *Nati per leggere* en Italia, *Acces* en Francia o los que en España llevan adelante instituciones como la Fundación Germán Sánchez Ruipérez o algunas bibliotecas públicas.

¿Se refleja ese caudal de conocimientos en los programas que se imparten en las diversas especialidades de las Facultades de Ciencias de la Educación?

Aun a riesgo de pecar de impreciso e injusto diría que no o, para ser más benevolente, no en la medida en que sería deseable. Los programas universitarios destinados a formar a los venideros maestros son sumamente extensos y a la vez sumamente frágiles. En muy pocos meses se busca proveer a los alumnos de ingentes cantidades de datos y referencias difícilmente asimilables. En la mayoría de las universidades españolas la instrucción de los futuros maestros en el campo de la lectura y la escritura se realiza, en el mejor de los casos, a lo largo de un solo curso escolar y no de modo autónomo sino entreverada con toda clase de cuestiones, desde la didáctica de la gramática a la fonética o la pedagogía de la literatura. Una instrucción que será más o menos intensa dependiendo de los créditos asignados y de la voluntad de los profesores. No hay, por decirlo de un modo escueto, una concienzuda formación de los futuros maestros en las prácticas de lectura y escritura, pudiéndose dar el caso de alumnos que, en razón de su especialidad, finalicen sus estudios sin apenas haberse relacionado con materias tales como los fundamentos de la comprensión lectora, las bibliotecas escolares o la literatura infantil y juvenil.

A ello hay que añadir que la enseñanza universitaria se basa aún en la clase magistral y, en muchas ocasiones, apenas se tiene en cuenta la realidad escolar. La enseñanza de la lectura y la escritura es sencillamente una víctima más, quizá muy destacada, de los desequilibrados programas universitarios, compelidos a ofrecer una formación de calidad en un tiempo irrisoriamente escaso, en aulas heterogéneas y masificadas, y con una exigua formación práctica [Esteve 1993]. Si de veras se considerara una prioridad el buen aprendizaje de la lectura y la escritura, los planes de estudio universitarios deberían modificarse sustancialmente, pues la formación inicial poco tiene que ver a veces con las competencias que los maestros necesitan hoy [Marchesi 2006].

La Educación Secundaria

Pero si bien existe, aunque con deficiencias, una formación de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria con respecto de la lectura y la escritura,

no puede decirse lo mismo de los futuros profesores de Educación Secundaria, cuya instrucción pedagógica es escasa, por no decir ninguna. En muy contadas ocasiones se les previene acerca de sus posteriores labores docentes, a las que mayoritariamente están abocados los estudiantes de las diversas filologías. En las actuales facultades de Letras y Humanidades se trabaja sin embargo con la perspectiva de formar expertos e investigadores y apenas se contempla otra posibilidad. Es antiguo además el desdén hacia las cuestiones pedagógicas que exhiben muchos profesores en esas facultades, para quienes los asuntos educativos son de muy inferior rango y calidad. Resulta entonces que únicamente en las pocas semanas de realización del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) tendrán los aspirantes a profesores la oportunidad de conocer la realidad de las aulas.

Puede suceder no obstante que un profesor o profesora, recién aprobadas las oposiciones, llegue a un instituto de Enseñanza Secundaria y le corresponda impartir clases en un grupo de educación compensatoria o, simplemente, en un grupo de 1º de ESO. Es fácil imaginar sus perplejidades y abatimientos al comprobar los saberes de sus alumnos. ¿De qué les sirve, se preguntan entonces descorazonados, sus arduos conocimientos de Bajtin o Van Dijk si algunos de sus alumnos apenas saben leer y escribir y se expresan oralmente con dificultad? Superadas las primeras sofocaciones, lo habitual es que busquen refugio en los libros de texto, que no son los mejores instrumentos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y literarias, se acomoden a su ritmo y se adapten a sus orientaciones mientras van sacando conclusiones de los inevitables errores. Y, sin embargo, es en la etapa crucial de la Secundaria donde se dilucidan finalmente los éxitos y los fracasos escolares. Que el venidero Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato sea un acicate o un nuevo fiasco va a depender de qué departamentos universitarios y qué orientaciones pedagógicas lo desarrollen.

La instrucción posterior de unos y otros profesores no siempre soluciona las carencias, bien porque la formación continua no se percibe como una necesidad o bien porque los cursos ofrecidos o los modelos pedagógicos no son los más indicados. En muchos casos, la asistencia a esos cursos sigue estando motivada por obligaciones administrativas más que por el deseo de mejorar

la práctica docente. No deja de sorprender que los cursos relacionados con la educación infantil tengan mayor aceptación que los referidos a la Educación Secundaria o el Bachillerato. Si la formación inicial de los profesores exige cambios, no menos transformaciones necesita la formación continua, cuyas políticas y prácticas están muy desfasadas [Imbernón 2007]. Aunque sea de pasada, interesa mencionar que existen en España algunos másteres universitarios relacionados con la lectura: el Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, el Máster de Biblioteca Escolar y Promoción de la Lectura de la Universidad de Barcelona, el Máster en Promoción de la Lectura de la Universidad de Alcalá de Henares y el Máster Libros y literatura infantil y juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona.

¿Qué ocurre mientras tanto en las aulas?

La formación inicial del profesorado repercute sin remedio en las prácticas escolares. No puede ejercitarse lo que previamente no se ha aprendido, de manera que, a falta de mejores referencias, lo habitual es imitar lo existente o reproducir lo que se ha experimentado como alumno a lo largo de los años. El desgastado sistema de acceso a la docencia ayuda poco en ese sentido. Las oposiciones no son el mejor medio para aprender ni para demostrar lo que el aspirante sería capaz de hacer.

Pero los errores no dependen únicamente de la inexperiencia. En cuanto a la lectura, hay todavía prácticas pedagógicas que no se corresponden en absoluto con lo que se sabe sobre los aprendizajes infantiles o con lo que propugnan incluso las leyes. No es fácil desprenderse de las rutinas, sobre todo si no hay una conciencia previa de su obsolescencia. Para desecharlas se requiere mucha seguridad y mucho coraje. Lo cierto es que cuesta mucho integrar en las aulas lo que han puesto de manifiesto las investigaciones científicas y las buenas experiencias docentes. Entre lo evidente y lo practicado se abre a menudo un abismo. Es sabido, por ejemplo, que el aprendizaje de la lectura

y la escritura es un proceso lento y progresivo que no comienza con la escolaridad ni a instancias de los adultos, sino que forma parte de los aprendizajes tempranos y espontáneos que los niños hacen como parte de su relación con el mundo [Ferreiro y Teberosky 1979, Goodman 1991, Tolchinsky Landsmann 1993]. Desde los primeros trazos que realizan por el puro placer del movimiento hasta la escritura personal de un cuento o la lectura autónoma de un libro, los niños van adquiriendo sucesivos conocimientos acerca del funcionamiento de las letras y las palabras y ajustando sus intuiciones a lo que van descubriendo. La alfabetización es para ellos un impetuoso y emocionante trayecto lleno de ensayos, errores, rectificaciones, hallazgos, éxitos. Ese inteligente proceso de construcción cognitiva, que sigue patrones semejantes en muy diversas culturas, requiere intervenciones atentas y alentadoras de los adultos y la creación de situaciones reales de aprendizaje en las que leer y escribir tengan pleno sentido. En muchas aulas se trabaja, sin embargo, con la arcaica concepción de un niño pasivo, ignorante, inmaduro, al que hay que estimular para que se interese por los mecanismos de la escritura y al que hay que conducir cautelosamente hacia el alfabeto mediante ejercicios sencillos y escalonados que, por lo general, carecen de significado y son ajenos a las prácticas sociales. Y para esos niños irreales se siguen editando todavía libros repletos de coloristas simplezas y actividades artificiales.

Igual ocurre en la Educación Primaria y Secundaria, donde proliferan todavía métodos de trabajo alejados de los verdaderos modos de aprender y de la necesaria adquisición de competencias reales de comunicación lingüística. Se sabe, por ejemplo, que la comprensión lectora requiere poner en juego muchas actividades cognitivas —identificar, recordar, formular hipótesis, inferir, anticipar, integrar, interpretar...— cuya imbricación hace posible o impide la elaboración de un significado [Kintsch 1998, Alonso Tapia 2005]. Se sabe igualmente que esas habilidades intelectivas pueden enseñarse y aprenderse mediante específicas estrategias didácticas, pero lo cierto es que en las aulas no siempre se trabaja en esa dirección.

El informe PISA [IE 2007a], como también el informe PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) [IE 2007b], destaca cinco proce-

sos que, de menor a mayor rango de rendimiento, constituirían la base de la plena comprensión de un texto: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, y asimismo de su forma. Eso significa que la competencia lectora debe sostenerse en destrezas que no sólo sirvan para la obtención de datos de un texto sino que puedan activar y relacionar conocimientos sobre su contenido y su estructura. ¿Se fomentan y practican esas habilidades en las aulas o se utilizan de modo sistemático y permanente todo tipo de textos para el aprendizaje de la competencia lectora? Reconozcamos que no del todo. Lo que las sucesivas evaluaciones vienen poniendo de manifiesto es que si se tienen en cuenta sólo los tres primeros procesos los alumnos españoles alcanzan la media de los restantes alumnos evaluados de los países de la OCDE, incluso la superan ligeramente; es decir, que no son unos analfabetos [Carabaña 2008]. Pero lo que también revelan es que respecto de los otros dos procesos las puntuaciones descienden notablemente, lo que indica que esas dos sustantivas habilidades, reflexionar y evaluar críticamente el contenido y la forma de un texto, no están suficientemente desarrolladas. Si queremos que los alumnos vayan más allá de la descodificación y la comprensión literal es necesaria una muy variada tipología de prácticas lectoras en las aulas, algo que no siempre se tiene en cuenta, y a la par una mejora de la formación de los profesores, lo que permitiría a los alumnos españoles alcanzar poco a poco cotas de excelencia.

Igual sucede con el estudio de la gramática y la sintaxis. En las aulas sigue prevaleciendo la enseñanza de conocimientos lingüísticos en menoscabo del aprendizaje de los usos de la lengua. Se continúa dedicando horas y más horas a la memorización de términos gramaticales o tipos de oración y muy poco tiempo a la escritura y corrección de textos o a los debates y exposiciones orales. Con el agravante de que lo que se estudia en un curso se reitera absurdamente a lo largo de la escolaridad. Milian y Camps [2006] resaltan cómo los saberes sobre la lengua tal como se enseñan y se aprenden a lo largo de la escolarización obligatoria son generalmente inertes, aptos para ser repetidos o

usados como instrumentos mecánicos para resolver ejercicios, pero ineficaces a la hora de redactar o de entender y valorar un texto escrito.

Y tampoco la lectura literaria se promueve con el entusiasmo y la agudeza que sería de desear. Ni los profesores leen como se supone que deberían de hacerlo, ni los textos aparecen ante los jóvenes con la vitalidad y la incitación necesarias. La literatura, que apenas tiene ya relevancia en los programas escolares, sigue siendo para muchos alumnos una tediosa sucesión de fechas, nombres propios, títulos y datos sin significado alguno ni conexión con sus vidas. La paradoja es que mientras desde ámbitos tan diversos como la filosofía, la psicología o las neurociencias se reivindica el papel revelador y liberador de la literatura, en las aulas escasean las discusiones libres, se asfixia por impropio la expresión de las emociones y se ignoran sus posibilidades éticas. En vez de contribuir a la transformación de los alumnos en lectores, las obras literarias sirven como simple materia para su evaluación como estudiantes. Para arreglar ese estado de cosas habría que desmontar sin reparos ese sistema caduco [Jover 2007].

Desde hace décadas, y con no demasiado éxito, se ha venido reivindicando la biblioteca escolar como el espacio nuclear de la actividad intelectual de un centro. Sólo ahora, y de modo cauteloso, comienzan a redactarse planes institucionales de estímulo y sostenimiento de las bibliotecas escolares. Hasta ahora han ido sobreviviendo gracias al empeño y el talento de profesores entusiastas que, sin apenas ayuda y reconocimiento, siempre han confiado en la bondad de los libros. Los datos son todavía desalentadores. El estudio *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones* [Marchesi y Miret 2005] muestra, por ejemplo, que el 75% de los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato no va casi nunca a la biblioteca con sus profesores, pero también que más del 40% de esos mismos profesores no usa la biblioteca para su actividad profesional. Bastarían esas dos únicas referencias para concluir que, a pesar de los avances de los últimos lustros, aún queda un largo trecho por recorrer para lograr objetivos algo más satisfactorios.

La formación de lectores debería ser una tarea en la que todos los profesores de un centro estuvieran involucrados. Comienzan a redactarse ya pro-

gramas educativos en los que esa responsabilidad aparece compartida, pues lo normal es endosar esa tarea a los profesores del departamento de lengua y literatura, como si únicamente a ellos correspondiera enseñar a leer y escribir bien. Pérez Esteve y Zayas [2007] señalan, sin embargo, la incongruencia de encontrar libros de Ciencias de 3.º de Educación Secundaria con textos mucho más complejos que los que aparecen en los libros de Lengua de ese mismo nivel, lo que no evita quejas por parte de los profesores acerca de la incapacidad de los alumnos de entender lo que leen, sin reparar en que esos alumnos bien pudieran ser víctimas de errores pedagógicos de bulto. El mero hecho de ser hablante de una lengua no asegura la comprensión de cualquier tipo de textos.

Una mirada a nuestro alrededor

Desde que se iniciaron las primeras evaluaciones PISA, Finlandia se ha convertido en objeto de atención debido a los excelentes resultados de sus alumnos. Los profesores Linnakylä y Välijärvi [2006] apuntan que en el alto rendimiento en lectura de los adolescentes finlandeses no influye un único factor, sino que es el resultado de una trabazón de muchos elementos, desde el interés y compromiso con la lectura de los propios alumnos a la complicitad familiar y social con los estudios de los jóvenes. Uno de los datos más significativos de ese éxito es la extraordinaria valoración social de los profesores, que son además profesionales altamente cualificados (todos cuentan al menos con un Máster en Ciencias de la Educación). Estudiar para maestro está bien considerado y de hecho sólo se admite el 10% de las solicitudes para cursar esos estudios en la universidad, de lo que se deduce que ingresan alumnos motivados y descolantes. Además de su capacitación, los profesores gozan de gran autonomía para implantar los métodos pedagógicos que consideren oportunos, siempre que respeten los principios de lo que denominan «escuela comprensiva»: equitativa, abierta a todos, inclusiva, adaptada a las necesidades de cada alumno.

La selección del profesorado finlandés es, pues, muy meticulosa. Tras la previa selección nacional, en la que se valoran no sólo las capacidades intelectuales sino el grado de sensibilidad social, cada Facultad de Educación escoge a los alumnos que ingresarán mediante entrevistas y pruebas de conocimientos, tales como resumir la lectura de un libro, dar una clase a un pequeño grupo o demostrar dominio de las tecnologías de la información. El período de formación docente casi triplica en horas al dedicado en España, una ventaja que se incrementa con el ejercicio de un largo período de prácticas en escuelas seleccionadas por su calidad educativa, a cuyo término deben redactar un trabajo de investigación [Melgarejo Draper 2006]. Las comparaciones suelen resultar simplificadoras, pues dejan de lado elementos de naturaleza económica y social, pero no podemos ignorar que las diferencias entre el sistema de formación docente de Finlandia y el nuestro son abrumadoras.

En Inglaterra las controversias sobre la lectura son actualmente de otra índole. Como en otros países, los resultados de las sucesivas evaluaciones PISA también han sido objeto de debate público, muy semejante al de nuestro país, pero lo que más inquieta a los maestros es la continua presión del Department for Children, Schools and Families, equivalente a nuestro Ministerio de Educación, sobre los centros escolares para que alcancen las cuotas de alumnos de cada edad que deben lograr el nivel de lectura establecido de antemano en el National Curriculum for Primary English, pues en caso contrario serán investigados por la oficina de inspección del ministerio. Resulta ilustrador al respecto conocer las contestaciones promovidas por numerosas organizaciones académicas y sociales al informe elaborado por Jim Rose [2006] a petición del Gobierno británico, en el que entre otras recomendaciones se pronuncia decididamente por enseñar a leer y escribir a partir del método fónico. Es significativa al respecto la formulada por la United Kingdom Literacy Association [2008], que considera un retroceso la escisión entre descodificación y comprensión así como la ignorancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje de la lectura y las múltiples estrategias de los niños para aprender a leer. Lo que el informe Rose señala y todos admiten son las claras insuficiencias de la formación inicial de los

profesores en cuanto a la enseñanza de la lectura y la consiguiente necesidad de fijar unos estándares mínimos para esa formación.

Es sabido que en Francia tanto la formación inicial de los futuros profesores como los cursos de perfeccionamiento están encomendados a los IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), a los que acuden los licenciados universitarios que han decidido dedicarse a la enseñanza y han sido previamente admitidos. El primero de los dos años de preparación está dedicado a capacitar a los alumnos para los diversos concursos a los que optarán en función de sus preferencias académicas. Si aprueban las oposiciones recibirán a lo largo del segundo año las pertinentes clases teóricas y realizarán prácticas en diversos centros escolares. A su término, aunque no es un requisito extendido, deberán presentar una memoria profesional. Sólo entonces acceden a la carrera docente. Una de las ventajas de ese sistema de formación es la oportunidad de observar los métodos y estilos de trabajo de los profesores durante su estancia remunerada en las aulas, lo que les permite no sólo practicar sino escoger. La formación inicial y permanente adolece sin embargo de un defecto que lastra el aprendizaje de los futuros maestros: la incomunicación entre los investigadores y los formadores de los IUFM, más inclinados hacia la lingüística que hacia la psicología o las ciencias de la educación [Fijalkow 2000]. Esa desunión entre maestros, formadores universitarios e investigadores, que no es privativa de Francia, obstaculiza a menudo el mejoramiento de la pedagogía de la lectura y la escritura.

Como se ve, y aun con diversos matices, la preocupación por la enseñanza y la promoción de la lectura es universal y cada país la afronta según sus particulares carencias. Hay realidades diferentes pero problemas comunes. Decíamos al principio que en lo concerniente a la lectura no todo es responsabilidad de la escuela, aunque hay muchas cuestiones que sí dependen de ella. Hay deficiencias que son responsabilidad de los profesores y otras que escapan a su jurisdicción. Sin embargo, parece fuera de duda que una mejor formación de los formadores redundaría en una mayor calidad y eficiencia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se ha investigado poco aún sobre cómo enseñar a los futuros docentes, específicamente en el campo que nos ocupa,

por lo que ése debería ser uno de los objetivos pedagógicos prioritarios en este recién estrenado milenio [Hoffman y Pearson 2000]. Los cambios sociales, educativos, laborales y tecnológicos en marcha, así como las investigaciones en el campo de la psicología, la pedagogía y las neurociencias, urgen a una reflexión a fondo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura así como sobre la formación de quienes estarán encargados de promoverlas.

Referencias

- ALONSO TAPIA, Jesús, «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora», *Revista de Educación*, extraordinario 2005, págs. 63-93.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne y FRITH, Uta, *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Barcelona: Ariel, 2007.
- BRYANT, Peter y BRADLEY, Lynette, *Problemas infantiles de lectura*, Madrid: Alianza, 1998.
- CARABAÑA, Julio, «Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA» [en línea], s.a. [2008]. <http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_ultima_version28_mayo.pdf> [Consulta: 21 julio 2008]
- ESTEVE, José Manuel, «El choque de los principiantes con la realidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), págs. 58-63.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [en línea], Madrid: FGEE, 2008. <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/HABITOS_LECTURA_COMPRA_LIBROS.zip> [Consulta: 1 junio 2008]
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México DF: Siglo XXI, 1979.
- FIJALKOW, Jacques, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.
- GOODMAN, Yetta M. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, Buenos Aires: Aique, 1991.

- HOFFMAN, James y PEARSON, P. David, «Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should», *Reading Research Quarterly*, vol. 35, nº 1 (2000), págs. 28-44.
- IMBERNÓN, Francisco, *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó, 2007.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PISA 2006 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007a. <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>> [Consulta: 1 junio 2008]
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PIRLS 2006 (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007b. <http://www.oei.es/pdfs/pirls2006_informe.pdf>
- JOVER, Guadalupe, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona: Octaedro, 2007.
- KINTSCH, Walter, *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- LINNAKYLÄ, Pirjo y VÄLIJÄRVI, Jouni, «Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura», *Revista de Educación*, extraordinario 2006, págs. 227-235.
- MARCHESI, Álvaro y MIRET, Inés (dirs.), *Las bibliotecas escolares en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA, 2005.
- MELGAREJO DRAPER, Javier, «La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses», *Revista de Educación*, extraordinario 2006, págs. 237-262.
- MILIAN, Marta y CAMPS, Anna, «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)», en Anna Camps, coord., *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, 2006, págs. 25-53.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS, Felipe, *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza, 2007.

ROSE, Jim, *Independent review of the teaching of early reading* [en línea], London: Department for Education and Skills, 2006. <<http://www.standards.dfes.gov.uk/phonics/report.pdf>> [Consulta: 1 junio 2008]

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona: Anthropos, 1993.

UNITED KINGDOM LITERACY ASSOCIATION, *Response to the Primary Curriculum Review* [en línea], London: UKLA, 2008. <http://www.ukla.org/downloads/UKLA_response_to_rose_review.pdf> [Consulta: 1 junio 2008]

La lectura ciudadana

Daniel Cassany

Leer en la calle

En el 2008 se difundió en Catalunya la valla publicitaria que se muestra en la Figura 1, cuyo lema se refiere indirectamente a la «lectura ciudadana», la que hacemos en la calle, en casa o en la estación, casi sin darnos cuenta, para sobrevivir en una comunidad letrada, como sugieren la señal de tráfico o el pastel. Lo primero que sorprende son las «4 páginas»: ¿tanto leemos? Pregunté a los responsables de la campaña si había fundamentos empíricos detrás de esta afirmación, pero no me respondieron. Mi opinión es que, en una gran ciudad, el transeúnte quizás está en contacto con muchos textos, pero eso no significa que los lea: reconocemos logotipos, identificamos los escritos habituales, pero no los releemos; constituyen un elemento más de nuestro entorno.

Sorprende también usar la «página» para medir la cantidad de lectura, de modo equivalente al «litro» o el «kilo». ¿El libro, el papel o la lectura analógica siguen dominando nuestra representación de lo letrado? Me inclino a pensar que es solo una cuestión publicitaria: se promociona la lectura de



FIGURA 1 - Cada día, sin querer, lees lo equivalente a 4 páginas. Imagina, si quieres, cuántas cosas geniales puedes llegar a leer. Leer nos hace + mayores/grandes. [Departament de Cultura... 2008]

libros y periódicos, que tienen páginas, y el argumento para hacerlo es que no supone esfuerzo, puesto que ya leemos mucho sin darnos cuenta. (Es más controvertido el implícito de que la lectura «legitimada» es la que se mide con páginas...).

En este capítulo analizaré algunas de las lecturas ciudadanas que han surgido en los últimos años. Defenderé que no son tan simples, sencillas o intrascendentes como pudiéramos pensar, y que inciden en nuestras formas de vida. Hoy solo los letrados accedemos a los recursos, los servicios y el conocimiento de la comunidad, y los recientes cambios socioculturales y tecnológicos parecen incrementar esta tendencia.

Vivir en una comunidad letrada

Sin duda, en Occidente y en el siglo **XXI** empleamos la escritura de manera decisiva para organizarnos. Para utilizar el transporte público, consultamos planos complejos y seguimos las indicaciones en las estaciones; en la carretera, prestamos atención a las señales de tráfico; en el restaurante, estudiamos la carta para elegir el menú y la cuenta para pagar. En casa, buscamos en las instrucciones de la lavadora cuál es el programa delicado; preparamos un pastel con una receta o anotamos el consumo de electricidad en el aviso que nos dejó en la escalera la empresa suministradora.

¡Atención! No se trata solo de decodificar la prosa o de recuperar el contenido de cada texto. Hay que saber para qué sirve cada uno de estos escritos, cómo se usa, qué valor tiene, con qué actitud y predisposición debemos leerlo y qué relación tiene con el día a día en la comunidad. Leer y comprender los escritos de la calle exige mucho más que procesar sus letras: debemos conocer sus funciones, valores y usos sociales, en cada ámbito particular, y debemos aprender a apropiarnos de ellos para nuestro beneficio personal.

Suelen ser escritos contextualizados, insertados en el lugar y el momento apropiados, en carteles y señales estratégicamente situados, o pegados al cuerpo de productos, aparatos u objetos. Se refieren a acciones, comportamientos o aspectos particulares de la vida en aquellos ámbitos, como el cartel de las Islas Galápagos que se puede ver en la Figura 2. Utilizan un lenguaje escueto, despersonalizado y objetivo, que pretende referirse de manera unívoca a la realidad. A menudo integran iconos, símbolos, cifras, imágenes y otros recursos visuales, constituyendo sofisticados mensajes multimodales. En la calle, suelen ser escritos breves y de gran tamaño, con léxico común, topónimos y referencias culturales, para leerse con rapidez y desde lejos. En muchos contextos, como la señalización de tráfico, existen normativas estandarizadas y rígidas que regulan las características del texto (tamaño, colores, tipo de letra, etcétera).

Casi no prestamos atención a esta legión de avisos, carteles, vallas, pegatinas y demás escritos que inundan las carreteras y las calles, excepto cuando

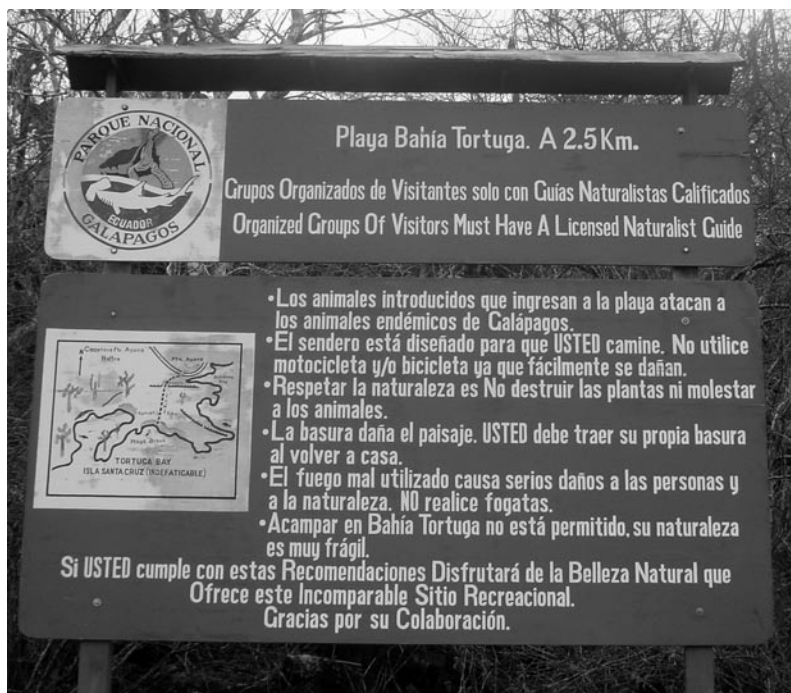


FIGURA 2 - Cartel informativo en la entrada de Playa Bahía Tortuga (Islas Galápagos, Ecuador).
 [Fotografía del autor, agosto 2004]

una mala señalización de tráfico nos conduce a un destino equivocado o cuando nos llama la atención un anuncio curioso. Quizás porque la calle es el reino de lo vernáculo, encontramos en ella textos que escapan de lo corriente, como muestra el sugerente volumen *Flor de farola* [Millán 2006].

Textos técnicos

Capítulo aparte merecen las etiquetas de productos (alimentos, cosméticos), las instrucciones de aparatos (ordenadores, electrodomésticos) y algunas normas de determinados servicios (instalaciones deportivas, asociaciones; véase Figura 3). Se trata de escritos más extensos y complejos, con un nivel de especificidad más elevado. Se refieren a disciplinas técnicas o científicas (sus-

tancias químicas, componentes electrónicos, procesos de ingeniería) y suelen requerir en su formulación niveles altos de concreción, fiabilidad y seguridad: unas instrucciones ambiguas para encender un calentador pueden estropear el aparato e incluso provocar un incendio, y una etiqueta equivocada en un alimento pueden traer consecuencias funestas para su consumidor.

Para poder cumplir con su propósito informativo, esos escritos han desarrollado varios recursos expresivos: controlan la terminología usada, incorporan gráficos visuales y fragmentan las operaciones en diferentes secuencias consecutivas. Pero incluso con eso sigue resultando complicado exponer contenidos tan especializados de manera clara y simplificada para toda la población. De hecho, la redacción técnica constituye un área científica de investigación y formación por sí misma, con bastante tradición en el mundo anglosajón —más escasa en el hispano—. Los lectores corrientes, que sufrimos las dificultades de comprensión que presentan estos escritos, raramente somos conscientes de la otra cara de la moneda: de la dificultad que entraña redactarlos.



FIGURA 3 - Baño en el día a día. Envases domésticos. [Fotografía del autor, julio 2008]

Un ejemplo interesante de este tipo de textos son los prospectos de medicamentos, que se dirigen a un lector universal, sin distinción de nivel cultural o educativo, y que tratan temas altamente especializados (enfermedades, medicamentos, terapias). Según varios estudios [Sánchez 2001, ABC 2005]: a) más del 84% de la población de los países desarrollados lee los prospectos de los medicamentos; b) de este porcentaje, más de la mitad (52-54%) «no entiende gran parte del texto por estar redactado en un lenguaje demasiado técnico y a veces demasiado impreciso y ambiguo», y c) los prospectos de los 25 medicamentos más vendidos en España tienen un índice de legibilidad muy bajo, con «frases y palabras largas, lenguaje muy técnico y distante de las necesidades reales de sus destinatarios».

Para paliar esta situación, la Agencia Española del Medicamento publicó en el 2000 la *Directriz de legibilidad de material de acondicionamiento y prospecto*, que fija de manera detallada los datos, la estructura y el estilo que deben tener esos prospectos, lo que ha supuesto una estandarización y una mejora notables. Según esta directriz, todos los prospectos de medicamentos que se pueden obtener únicamente con receta deben empezar con este texto del recuadro y deben mantener la estructura de más abajo:

Lea todo el prospecto detenidamente antes de empezar a tomar/usar el medicamento.

- Conserve este prospecto. Puede tener que volver a leerlo.
- Si tiene alguna duda, consulte a su médico o farmacéutico.
- Este medicamento se le ha recetado a Vd. personalmente y no debe darlo a otras personas. Puede perjudicarles, aun cuando sus síntomas sean los mismos que los suyos.

En este prospecto:

1. Qué es X y para qué se utiliza
2. Antes de tomar/usar X
3. Cómo tomar/usar X
4. Posibles efectos adversos
5. Conservación de X

Además, también se ha formado un Comité de Lectura de Prospectos de Medicamentos, que actúa como un observatorio de este tipo de comunicación, en una iniciativa sin precedentes en Europa, y que pronto publicará un informe con sus conclusiones. Por otro lado, la función que desempeña el prospecto del medicamento ha evolucionado con el paso de los años: si antes la industria farmacéutica incluía pocos datos sobre los efectos adversos del medicamento con finalidad publicitaria, hoy se hace una relación prolija de los mismos para prevenir posibles reclamaciones judiciales, puesto que el prospecto ha adquirido un valor casi contractual.

Para terminar, vale la pena citar el caso de Carolina, una analfabeta mexicana que aprendió a leer cuando a uno de sus hijos le diagnosticaron una insuficiencia renal crónica y fue propuesto para un trasplante desde los estudios de alfabetización y con otros propósitos [Kalman 2003]:

Para poder atenderlo, Carolina tuvo que aprender a leer indicaciones, revisar medicinas y realizar procedimientos específicos como leer el termómetro, monitorear los equipos ambulantes de diálisis y controlar sueros intravenosos. Lo logró gracias a que se encontró rodeada de personas [el personal médico] conocedoras de la enfermedad de su hijo, que la apoyaban enseñándole a usar los equipos, a administrar los medicamentos y a evaluar los síntomas.

El caso de esta mujer nos ilumina sobre la interrelación de la lectura con la vida cotidiana, sobre las motivaciones y las necesidades que tenemos las personas para leer y sobre el carácter tremendamente social que tienen tanto los textos como los lectores y las situaciones de lectura. También ejemplifica cómo el proceso de apropiación de la lectura sucede en contextos concretos, con la ayuda de expertos (el personal médico), que median entre el neolector y los artefactos escritos.

¿Ciencia para todos?

Este último ejemplo nos sitúa en otro ámbito emergente de la lectura ciudadana, como es la divulgación, popularización o vulgarización del conocimiento científico, según las denominaciones (aunque aquí preferimos la primera

porque es la que prescinde de las connotaciones negativas que conllevan las demás expresiones). En pocos años, los medios de comunicación han multiplicado los espacios informativos de ciencia: programas en radios o televisiones estatales y locales, revistas monográficas, secciones fijas en los periódicos de prestigio, que a menudo se hacen eco de las investigaciones publicadas por boletines científicos como *Science* o *Nature*. Las salas de espera en hospitales ofrecen trípticos y carteles informativos previniendo sobre las consecuencias de la obesidad, el tabaquismo o el sedentarismo.

Sin duda, la ciencia está colonizando nuestras formas de vida: dejamos de fumar porque produce cáncer, hacemos ejercicio para estar más en forma, sustituimos el salchichón por la ensalada para controlar el colesterol malo. Sin rechistar abandonamos prácticas sociales que hemos desarrollado durante décadas y tradiciones heredadas de nuestros antepasados, para adoptar nuevos hábitos y prácticas supuestamente más sanas, según el paradigma de conocimientos que hemos entronizado por encima de cualquier otro: la ciencia.

También nos interesa lo que ocurre en la investigación porque tuvimos más educación científica que nuestros padres y abuelos —¡aunque a nosotros nos siga pareciendo escasa!— y porque tenemos más conciencia de las implicaciones sociales y éticas que conlleva la ciencia. Poco a poco empezamos a darnos cuenta de que la investigación se paga con el dinero de nuestros bolsillos y que tenemos derecho a decidir si se dedica a la tecnología militar, a la carrera espacial o a erradicar la malaria. Por eso los partidos políticos incluyen en sus programas electorales cuestiones como la investigación en genética, el calentamiento del planeta o las medidas para reducir la producción de gases contaminantes. Quizás en el futuro tengamos que acudir a las urnas para decidir alguna cuestión de este tipo, como hicieron los suizos en el 2004, cuando fueron consultados sobre la conveniencia o no de investigar con células madre.

El problema de fondo es que queremos ser al mismo tiempo una comunidad democrática y tecnicocientífica y que esos dos adjetivos son incompatibles —hasta cierto punto—. La democracia exige transparencia comunicativa y acceso universal al conocimiento, pero la investigación científica y las aplicaciones tecnológicas se desarrollan dentro de disciplinas tremendamente

especializadas, en las que se emplean técnicas, equipos y procedimientos muy sofisticados, que requieren un lenguaje altamente específico que solo dominan los investigadores. Entonces, ¿cómo podemos hacer transparente y comprensible lo que por naturaleza solo conocen unos pocos especialistas?

La divulgación científica ofrece respuestas a esa interrogante, pero está lejos de resolverla. El periodista aspira a expresar de manera sencilla y atractiva lo que solo se conoce con tecnicismos despersonalizados: imprime emoción y espectáculo a algo frío y académico; se inventa metáforas («los agujeros negros del cosmos», «el *big bang* del origen del universo», «gusanos» y «troyanos informáticos»») [Alcíbar 2000]; transforma los procesos químicos en historias («entonces la proteína se convierte en un monstruo»), crea denominaciones populares alternativas («vacas locas» en vez de «encefalopatía espongiforme bovina»), etcétera; se trata de una tarea compleja y creativa, que a menudo debe resolverse con prisas y presiones. El científico que lee los reportajes divulgativos sobre su disciplina suele fijarse en las omisiones, en las imprecisiones e incluso en los errores, y acaba frustrado y criticando la tarea del periodista. Además, tanto el científico como el periodista están situados en su contexto particular e interesado: el primero necesita divulgar sus investigaciones para renovar la financiación de sus proyectos y el segundo busca vender más periódicos e incrementar la audiencia.

En este «mercado» de conflictos e intereses, el lector intenta dar sentido a titulares como estos:

La oveja «Dolly» abre el camino para crear humanos en serie [*El Periódico* 24-2-1997, Alcíbar 2007].

Cauto entusiasmo ante la llegada de nuevos fármacos que erradican tumores en ratones [*The New York Times* 3-5-1998, De Semir 2000].

Científicos coreanos logran clonar embriones humanos con fines médicos. El experimento abre camino hacia la curación de la diabetes o el Parkinson [*El País* 13-2-2004, Cassany 2006b].

¿Qué va a entender el ciudadano corriente, que desconoce los largos y exigentes procesos de investigación y validación de técnicas y fármacos terapéuticos?, ¿qué pensarán las personas que padecen cáncer, diabetes o Parkinson?,

¿y la persona que tiene inquietudes religiosas? Por supuesto, son preguntas algo demagógicas: en el cuerpo de los reportajes se detalla el alcance de esas investigaciones y lo que podemos esperar los ciudadanos. Pero sin duda muchos lectores construirán interpretaciones diferentes de las que pretendían los periodistas y de las que concibieron los científicos. Es el precio de multiplicar por mil el número de lectores: se pierde precisión y control sobre la circulación del conocimiento.

Prensa gratuita

Otra práctica lectora ciudadana, popular y reciente son los periódicos gratuitos. En muchas grandes ciudades se reparten numerosos ejemplares de *Metro*, *ADN*, *¡Qué!* o *20 Minutos* cada día laboral por la mañana, en las estaciones de tren, metro o autobús, en las entradas de las instituciones y empresas o las cafeterías. Muchos transeúntes hacen cola para cogerlos, los leen durante su viaje en autobús o metro o mientras desayunan, y se los llevan a su casa o los dejan en los asientos para que otros lectores los aprovechen. En Madrid, los trenes de cercanías tienen avisos que incitan a los primeros lectores a dejar su ejemplar del periódico en el vagón cuando se vayan, para que lo puedan utilizar viajeros posteriores. Todo ello nos indica hasta qué punto esos periódicos consiguen audiencia y cómo ésta valora publicaciones de este tipo.

Son periódicos distintos a los habituales, a los de pago. Tienen menos páginas y más publicidad —¡que es lo que financia la publicación!—. Adoptan un tono divulgativo y algo sensacionalista, priorizan las noticias sociales y populares, con un componente ideológico más débil. No hay columnistas famosos ni corresponsales en el extranjero. Su éxito es tan grande que hay ediciones matutinas y vespertinas (como *ADN*) y lectores sectoriales (como *Latino*, dirigido a lectores emigrantes de origen hispanoamericano, u otro en chino en Barcelona para la comunidad china).

El fenómeno nació en Suecia en 1995, con la aparición del diario *Metro*, y se extendió con rapidez por Escandinavia y el resto de Europa y Norteamé-

rica. Llegó a España en el 2000, donde hoy cuenta con varias cabeceras y dos asociaciones de editores. El fuerte impacto social que ha tenido esta nueva práctica se concreta en dos hechos. Primero, la prensa tradicional ha perdido cuotas importantes de lectores hasta el punto de que algunos especialistas hablan del riesgo a desaparecer que sufren los rotativos tradicionales—. Segundo, un número significativo de personas que no leían periódicos de pago (porque no podían comprarlos o por otros motivos) acceden hoy a este tipo de prensa. (Incluso ha ocurrido que algunas cafeterías han dejado de adquirir periódicos de pago al comprobar que recibían diariamente los rotativos gratuitos y que los clientes también los leían.)

Burocracia y simplificación

Lo que comúnmente denominamos «burocracia» o «textos burocráticos», y que se refiere a los escritos especializados del ámbito administrativo, jurídico o económico, constituye otro grupo de lecturas ciudadanas de evidente trascendencia. Esos escritos dependen menos del contexto físico, son más abstractos y comparten ciertos rasgos comunes de densidad terminológica, sintaxis compleja y despersonalización. Nos referimos solo a los escritos que lee directamente el ciudadano (instancias, notificaciones del ayuntamiento, contratos de cuentas corrientes e hipotecas, normas generales, citaciones judiciales y sentencias, etcétera) y prescindimos de la documentación más técnica (leyes, jurisprudencia, informes económicos, etcétera) que maneja los abogados, los economistas y los empleados de banco, que actúan de mediadores entre las instituciones y la ciudadanía.

En las últimas décadas la inteligibilidad de esos textos se ha relacionado con el ejercicio de los derechos y los deberes democráticos. Quien comprende esos escritos —con sus funciones, usos y valores sociales— puede disfrutar de sus derechos como ciudadano, se compromete con el cumplimiento de los deberes correspondientes y, en definitiva, actúa como un miembro participativo de la comunidad. Al contrario, quien los ignore o no los pueda entender,

queda excluido del beneficio de los derechos, rechaza el cumplimiento de sus deberes e incrementa su desconfianza con la comunidad: se convierte en un ciudadano pasivo y desafecto.

Desde finales del siglo xx, los países más desarrollados (los anglosajones, Escandinavia, Europa occidental) han desplegado campañas para simplificar el lenguaje administrativo y judicial, con el propósito de profundizar en la construcción democrática y el ejercicio del derecho. Es lo que se conoce comúnmente como *lenguaje llano* (*plain language*), aunque existan otras denominaciones (lenguaje simplificado, claro, ciudadano), y que ya ha alcanzado un nivel relevante de aplicación. Por ejemplo, es curiosa la propuesta de Crystal Mark en Gran Bretaña, que desde hace años ha creado un sello identificador (un diamante o *crystal mark*; véase Figura 4) de los documentos que han superado las exigencias de los comités de lenguaje llano, el cual se imprime al pie de los escritos, igual que el indicador de papel reciclado.



FIGURA 4 - Crystal Mark o indicador de que un documento cumple los requisitos del lenguaje llano en Gran Bretaña. [Crystal Mark 2008]

En España, este proceso se inició con la recuperación democrática de los ochenta, que obligó a sustituir los atávicos escritos heredados del franquismo, de estilo oscurantista y barroco, por textos más funcionales, modernos y neutros, y que provocó también el desarrollo de lenguajes administrativos en catalán, gallego y euskera [Cassany, Gelpí y López Ferrero 2007].

De acuerdo con esta filosofía, un texto llano es el que:

1. usa un lenguaje apropiado al lector y al propósito del documento,
2. permite encontrar la información importante sin dificultad,
3. se puede entender con una sola lectura,
4. cumple los requisitos legales.

Los textos llanos se caracterizan también por contextualizar lo que tienen que comunicar, organizar la información en párrafos ordenados, usar frases cortas y preferir un léxico familiar. Sin duda, todavía tropezamos en el día a día con muchos textos que incumplen estos criterios y provocan dolor de cabeza... Aunque tampoco se trata de escribir siempre con frases cortas y vocabulario familiar: un escrito entre científicos o abogados debe usar la terminología y la sintaxis apropiada para formular lo que autores y lectores deben comunicar.

Otra iniciativa que también propugna la simplificación de algunos textos es la denominada *Lectura fácil* (LF; *Easy-to-Read* en inglés) —aunque no debe confundirse con la campaña anterior—. Esta propuesta, nacida en Escandinavia en los años 60, promueve la publicación de versiones más sencillas y asequibles de los textos más importantes de una comunidad, para que diversos colectivos con dificultades de comprensión permanentes o pasajeras puedan acceder a ese conocimiento. Entre estos colectivos se encuentran las personas con discapacidades físicas (sordos, ciegos, ancianos) o psíquicas (autistas, disléxicos, afásicos, déficit de atención) y las que no han tenido educación suficiente en la lengua del país o en las habilidades de lectura (inmigrantes recientes, hablantes de otras lenguas, analfabetos funcionales).

La *Lectura fácil* sostiene que «el acceso a la cultura, la literatura y la información de una manera comprensible es un derecho democrático» de todos los ciudadanos [Tronbacke 1999], por lo que es una obligación de las instituciones públicas publicar materiales para que esos colectivos puedan acceder también al conocimiento de la comunidad. Los criterios lingüísticos y editoriales que proponen para transformar un texto en lectura fácil coinciden en parte con las recomendaciones anteriores de lenguaje llano, pero priorizan

otros aspectos como el diseño del texto o el uso de ilustraciones, como muestra la primera página del *Quijote* en versión de lectura fácil que se muestra en la Figura 5 [Anula 2005]. Para más referencias sobre lectura fácil véase el Apéndice A en la página web de esta obra.

DON QUIJOTE DE LA MANCHA

En un pueblo de la Mancha,
de cuyo nombre no quiero acordarme,
vivió no hace mucho tiempo un **hidalgo**.

Nuestro hidalgo se llamaba Alonso Quijano.
Tenía muchos años y era muy delgado.
Don Alonso poseía un caballo flaco,
unas tierras y una casa muy grande.
El hidalgo vivía con su joven sobrina
y una criada.

Un **hidalgo** era
una persona
que había
heredado
tierras y vivía
sin tener que
trabajar.
Era un noble.



FIGURA 5 - Inicio del *Quijote* en versión de lectura fácil. [Anula... 2005]

En definitiva, la lectura de textos burocráticos se caracteriza por dos fuerzas hasta cierto punto complementarias u opuestas. Por una parte, la voluntad de mejorar nuestra democracia y de garantizar los derechos de cada uno multiplica el número y la extensión de los documentos que regulan nuestras actividades: tenemos que firmar contratos y regulaciones para cualquier actividad, desde ser operados en un hospital hasta bajarnos una actualización de un programa en la red, pasando por hacer una reserva de hotel o alquilar un coche. (Recientemente una universidad norteamericana me hizo firmar un

contrato de 15 páginas para poder impartir una videoconferencia de una hora desde Barcelona.) Por otro lado, la necesidad de que todos podamos entender los escritos que gobiernan nuestras vidas y que tenemos que firmar día a día exige que esos textos se redacten también en versiones simplificadas y fáciles, o sea, en diferentes versiones, adaptadas a cada tipo de lector.

La mediación digital del día a día

En pocos años los espacios públicos de las ciudades se han llenado de máquinas para leer y escribir. Primero fueron los cajeros automáticos del banco y las máquinas de productos (bebidas, tabaco, alimentos). Luego llegaron los expendedores de billetes y abonos de tren, metro o autobús o los parquí-metros. En algunos lugares, como el aeropuerto, las pantallas informativas y las máquinas de facturación están erradicando la oralidad. La lista de tareas sociales que se resuelven con la mediación de máquinas digitales crece día a día: comprar entradas de espectáculos, sacar libros de la biblioteca o vídeos del videoclub, cambiar divisas, llenar de gasolina el depósito del coche, hacerse fotografías o tarjetas personales, obtener información turística, etcétera.

Se trata de sofisticadas máquinas, armadas con pantallas (táctiles o no), teclados adaptados, ratones incrustados y varios complementos analógicos (avisos, símbolos, gráficos), que cumplen con las funciones que antaño desempeñaba el empleado de tienda. El diálogo rutinario es sustituido por transacciones preestablecidas entre el aparato y la persona. De este modo las empresas y las instituciones reducen gastos y multiplican la oferta de servicios, que se extienden a las 24 horas y a todos los lugares y circunstancias.

Algunas transacciones emigran directamente a Internet, como hacer la compra, preparar las vacaciones o revisar las cuentas del banco. Ya no acudimos al súper ni a la agencia de viaje ni al banco. Lo podemos resolver todo desde nuestro ordenador fijo, en casa, o desde el portátil o el móvil, en cualquier lugar. Las instituciones públicas también están avanzando hacia la denominada *administración digital* que nos permite resolver trámites burocrá-

ticos en línea. Ganamos tiempo y autonomía, puesto que podemos desarrollar nuestra actividad cotidiana sin depender del trabajo presencial de otras personas. Quizás el ejemplo más sofisticado sea la reciente diseminación de GPS para vehículos, excursionistas y turistas, en carretera, montaña o ciudad.

En apariencia, estas formas de lectura digital son rutinarias y simples: basta leer unas pocas palabras y apretar algunas teclas. Cada transacción repite los mismos pasos y no exige esfuerzo. Pero los cambios son más drásticos de lo que parece: pasamos de leer en una hoja blanca a hacerlo en pantallas polícromas, de escribir con lápiz a apretar iconos y teclas, de manipular con las manos un artefacto letrado (un libro, una revista o un periódico) a enfrentarnos a una superficie «mágica» que esconde una compleja red de pantallas e itinerarios.

Un estudio etnográfico sobre la compra de billetes de tren con máquinas expendedoras [Cassany 2006a] concluye que se trata de una transacción compleja: el viajero debe elegir entre centenares de opciones (destino, tipo de billete, opciones de pago), navegando entre varias pantallas, resolviendo tareas sucesivas, procesando en paralelo las instrucciones analógicas grabadas en la máquina y las pantallas que van emergiendo, e introduciendo sus respuestas con la pantalla táctil, pero también con un teclado alfanumérico. La transacción sigue el procedimiento de «guiar por un túnel» (*tunneling*) [Fogg 2003], que consiste en descomponer la tarea en varias fases ordenadas secuencialmente (elegir destino, tipo de billete, pagar, confirmar, etcétera) que hay que resolver una a una; ese procedimiento tiene parámetros muy diferentes a la conversación hablada o a la lectura analógica de libros y periódicos.

En definitiva, pese a que estas máquinas busquen la máxima facilidad de uso, utilicen recursos iconográficos diversos, permitan elegir idioma u ofrezcan menús de ayuda, no sorprende que muchos ciudadanos sin experiencia previa, semianalfabetos o procedentes de culturas más orales, tengan dificultades para comprar billetes. Sin duda, una conversación de ventanilla con un empleado resuelve todas las dudas que pueda tener el viajero, sobre el billete pero también sobre cualquier otro aspecto del viaje.

No es gratuito que RENFE, Iberia o Ferrocarriles de la Generalitat hayan tenido que contratar personal especializado (ataviados con ropa distintiva:

chaqueta roja, anagramas) para ayudar a los principiantes a interactuar con estas máquinas expendedoras. Encontramos otro ejemplo curioso en Montevideo, cuando el gobierno aprobó en el 2003 una propuesta para pagar las pensiones de los jubilados a través del cajero automático, con el propósito de reducir la burocracia y agilizar el cobro; los ancianos se movilizaron en contra alegando falta de confianza e inseguridad; la polémica en la prensa local contrapuso el derecho de los jubilados a cobrar como deseen al freno al desarrollo tecnológico.

Epílogo

Quedan en el tintero otras prácticas lectoras, también ciudadanas, como los populares sms (*short message service*) que leemos en móviles o las dinámicas formas que adopta la propaganda escrita (en la ropa, en Internet, en la calle). Pero los ejemplos anteriores bastan para mostrar cómo la lectura impregna nuestras vidas. El día a día de muchas ciudades occidentales está repleto de transacciones escritas: el acceso a muchos recursos, servicios y conocimientos básicos se realiza hoy con la escritura.

El ciudadano contemporáneo es un letrado sofisticado, tanto analógico como digital, multimodal (puede comprender y utilizar textos que integran varios sistemas para representar datos: escritura, vídeo, audio, imagen estática, reproducción virtual, etcétera) y también plurilingüe (se defiende con algún idioma extranjero). Es un tipo voluntariamente autónomo, que aspira a resolver esas transacciones letradas y ciudadanas por su cuenta; quizás sólo necesite la ayuda prevista por el propio sistema (instrucciones y manuales de uso, preguntas más frecuentes). Todavía más: está preparado para enfrentarse a las prácticas letradas que van emergiendo, a los nuevos formatos y sistemas de comunicación.

De manera silenciosa, la escritura incrementa su relevancia como herramienta mediadora en nuestra comunidad. Por ello es necesario e inteligente que nos preocupemos de mejorarla y de dotarla de la ductilidad y la transpa-

rencia necesarias para que nadie se sienta excluido. Es sintomático que más arriba hayamos citado reiteradamente a los países más desarrollados en bienestar social, como los referentes de las iniciativas que avanzan en la búsqueda de la inclusión social y la equidad a través de la regulación de la lectura y la escritura. Porque el fondo del fondo es este: leemos para vivir mejor y ser más felices —y queremos serlo todavía más.

Referencias

- ABC, «Bajísima legibilidad lingüística, frases y palabras largas, lenguaje muy técnico y distante de las necesidades reales de sus destinatarios», 23-4-2005.
- ALCÍBAR, M., «De agujeros, espirales inmortales y guerreros: (una aproximación al estudio de la metáfora en ciencia y divulgación científica)», *CAUCE*, 22-23 (2000), págs. 453-468.
- , *Comunicar la ciencia. La clonación como debate periodístico*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007.
- ANULA, A. (dir.), *Miguel de Cervantes. Don Quijote de la Mancha. Edición de lectura fácil* [en línea], Madrid: Fundación Universidad Autónoma de Madrid, 2005. <http://www.fg.uam.es/facil_lectura/documentos/quijote-FL.pdf> [Consulta: 28 junio 2008]
- CASSANY, D., «Análisis de una práctica letrada electrónica», *Páginas de Guarda*, 2 (2006a), págs. 99-112.
- , *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama, 2006b.
- CASSANY, D.; GELPÍ, C. y LÓPEZ FERRERO, C., «El español en contextos laborales», en Manel Lacorte, coord., *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros, 2007, págs. 449-482.
- CRYSTAL MARK, *Plain English Campaign* [en línea]. <<http://www.plainenglish.co.uk/crystalmark.htm>> [Consulta: 28 junio 2008]
- DE SEMIR, V., «Periodismo científico, un discurso a la deriva», *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2 (2) (2000), págs. 9-37.

- DEPARTAMENT DE CULTURA I MITJANS DE COMUNICACIÓ, Generalitat de Catalunya. Pla Foment Lectura 2008-2011 [en línea]. <http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/Foment%20de%20la%20Lectura/Anuncis%20Campanya/Documents/Anunci_1.pdf> [Consulta: 28 junio 2008]
- FOGG, B. J., *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*, San Francisco: Morgan Kaufmann, 2003.
- KALMAN, Judith, «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8/17 (2003), págs. 37-66.
- MILLÁN, J. A., *Flor de farola*, Barcelona: Mesulina, 2006.
- SÁNCHEZ, M., «La mitad de los pacientes no entiende los prospectos», en *El País*, 4-9-2001.
- TRONBACKE, B. I., *Guidelines for Easy-to-read materials*. Versión catalana: *Directrius per a materials de lectura fàcil*. Barcelona: Col·legi de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 1999.

Avatares de la lectura profesional, 1980-2008

Javier Candeira

Acerca de la composición química de los lectores profesionales

¿Qué es un lector profesional? A todos los letraheridos se nos ha ocurrido alguna vez, en un momento de fantasía, lo bueno que sería que nos pagaran sólo por leer. Al fin y al cabo, es lo que mejor sabemos hacer... Pero no, el lector profesional no es alguien que cobra por leer, o quizá lo sea en una acepción menor. Al fin y al cabo, los lectores de las editoriales, los críticos literarios o los lectores de guiones de las grandes productoras pueden decir que tengan como ocupación principal la lectura. Algunos incluso tienen como título profesional el de «lector». Pero no es éste el sentido que se le da más comúnmente, al menos en los estudios sobre la lectura.

La lectura profesional, también llamada «lectura con fines profesionales» es aquella que se realiza de forma instrumental y subsidiaria para el ejercicio de una profesión. Esta es la definición que de ella hacen Uljin y Salager-Meyer [1998]:

La lectura con fines profesionales [Reading for Professional Purposes, RPP en el original] es un término que se refiere a cualquier actividad de lectura conectada con el trabajo o con el estudio (académico o profesional), sea en la propia lengua o en una lengua extranjera.

La abogada que se entera de los cambios en el procedimiento judicial, el arquitecto que se informa sobre el plan urbanístico, la cocinera que investiga sobre nutrición o el inversor que estudia un informe sobre un mercado extranjero están ejerciendo de lectores profesionales. No leen por placer ni por virtud, aunque su lectura puede hacerles participar de ambos sentimientos. Leen porque lo requiere su trabajo.

Pero nótese que en la definición se menciona no sólo el trabajo, sino también el estudio. Esto nos convierte a todos, en algún momento de nuestras vidas, en lectores profesionales. ¿Qué son acaso los escolares? Los que pertenezcamos a cierta generación de clases medias en España recordaremos la sentencia familiar: «tú única obligación es estudiar». Y dado que, por suerte o por desgracia (o por una combinación lineal de ambas), la lectura de libros de texto y otros materiales escritos es el principal vector de la educación, los escolares se convierten en lectores profesionales, puesto que la lectura es el principal método para desempeñar su labor, su única obligación: «estudiar».

De hecho, el primer paso del escolar no es la lectura, sino el aprendizaje de la lectura. En los países de nuestro entorno (o tecnológicamente avanzados, o como se diga esto) la alfabetización es hoy un componente indispensable de la ciudadanía, mucho antes del desempeño de una u otra profesión. Hasta tal punto que la lectura ha alcanzado un estatus totémico: el tópico chistoso del intelectual *progre* que se pasea por la calle con el *Ulises* de Joyce debajo del brazo para figurar existe porque, de verdad, consideramos más cultos a quienes leen novelas y libros «difíciles» que a quienes leen folletines, y más virtuosos a quienes leen folletines que a quienes no leen.

En este sentido, para los escolares que mañana será ciudadanos y profesionales, hasta las peripecias de Harry Potter son lectura profesional: les enseña vocabulario, ortografía y estructura narrativa (aunque quizá no tanto en sus últimos dos volúmenes), les habitúa a ejercitar la atención y la memoria... en

suma, les prepara, al menos parcialmente, para el estudio autodirigido de una carrera universitaria, y para la formación continuada y gestión de la información requeridas en una carrera profesional.

Una vez pasado el umbral de la comprensión lectora, los escolares y los estudiantes de Secundaria comienzan a utilizar el texto escrito como principal vector de absorción de conocimiento. Los teóricos de la lectura también se han fijado en esta similitud entre los estudiantes y los lectores profesionales, hasta el punto de realizar estudios que comprenden a ambos grupos. Esto es lo que tienen que decir al respecto Spooren, Mulder y Hoeken, también en el *Journal of Research in Reading* [1998]:

Se puede considerar a los estudiantes como lectores profesionales: tienen que prestar atención, comprender y recordar la información más importante de los textos educativos, a menudo sobre temas en los que no tienen un interés inmediato.

En este sentido todos, desde el mileurista hasta el Rey, somos lectores profesionales.

Enseñanza de la lectura, lectura como autoenseñanza

Las revistas académicas sobre la lectura se centran fundamentalmente en dos campos: la psicología de la lectura y el aprendizaje/enseñanza de la lectura, sea en la escolarización primaria o en la alfabetización de adultos. Por esta razón no es de extrañar que casi todas las referencias encontradas sobre la lectura profesional se refieran o bien a la enseñanza de segundas lenguas para el uso en entornos laborales y profesionales, o bien a los factores psico-cognoscitivos que influyen en el éxito de la lectura profesional. En el primer caso, los artículos tienen títulos como *Estrategias de lectura profesional en lengua nativa y segundas lenguas* [Taillefer y Pugh 1998]; en el segundo caso, *El papel del interés y la estructura textual en la lectura profesional* [Spooren, Mulder y Hoeken 1998].

La lectura y la escritura profesional están íntimamente ligadas al auge de la alfabetización a partir de la Revolución Industrial. Algunos han querido ver en la alfabetización universal los efectos de la benevolente visión de la humanidad nacida de la Ilustración en el siglo XVIII y de los socialismos reformistas en el XIX y el XX. Otros, menos influidos por Rousseau y más por Hobbes, afirman que fueron los procesos económicos los que fueron requiriendo que los trabajadores supieran leer, primero, para poder recibir instrucciones escritas. Más adelante se requeriría de ellos que también supieran escribir, para poder producir informes por escrito. El paso de la economía agraria e industrial a la economía de servicios urbana hizo necesaria la alfabetización de todos los trabajadores y ciudadanos/contribuyentes, puesto que la coordinación de los agentes económicos en una democracia liberal requiere un cierto grado de autonomía, que sólo es posible si todos tienen una mínima competencia en la comunicación escrita.

En cuanto a los profesionales llamados «liberales», todos en mayor o menor medida se han ido convirtiendo en «profesionales del conocimiento» [Cantón 2004], en engranajes del llamado (medio en serio y medio en broma) *cognitariado* que mueve la Sociedad del Conocimiento. Muchos de ellos engarzarán a lo largo de su vida una serie de profesiones distintas, y tendrán que formarse, la mayor parte de las veces de forma autodidacta, para transformar sus carreras. Otros profesionales más clásicos (abogados, médicos, ingenieros) seguirán en la misma profesión, pero cambiarán de perfil (quizá pasando de puestos de base a puestos de gestión) o verán que su campo de trabajo cambia tan drásticamente que se tendrán que reciclar.

En la lectura profesional de estas personas el *leer para aprender* (formación continua) se mezcla con el *leer para informarse* (actualización) y el *leer para hacer*, en un bucle continuo que en la mayoría de los casos abarca la totalidad de la carrera profesional y que, en algunos, no distingue entre las lecturas de la educación formal y las realizadas durante la actividad profesional. La principal función de esa lectura profesional es convertir en operativo el conocimiento descriptivo (de acciones o de hechos del medio) codificado en los escritos. Es el paso de lo que Ignacio Gómez [2002] llama conocimiento

explícito (y nunca mejor explicitado que en los escritos profesionales) al conocimiento implícito.

Este paso se puede entender a la luz de la educación *constructivista*, basada en las teorías del aprendizaje de Piaget y otros [Rosas y Sebastián 2001]. En la educación constructivista, el aprendizaje es una práctica social, realizada a través de la interacción con las tareas y los instructores en un contexto apropiado. El sujeto del aprendizaje es un sujeto activo, y las escuelas constructivistas recuerdan más a centros de educación superior o lugares de trabajo (se producen colaboraciones, se plantean tareas y objetivos a cumplir por los alumnos de forma semiautónoma) que a iglesias y templos donde un sacerdote del saber dice desde su púlpito y los alumnos/fieles escuchan pasivamente.

Este modelo de enseñanza, implantado en las universidades medievales debido a la escasez de libros (la única forma de compartir un libro era mediante su lectura en público) se ha transformado en un sistema mixto en el que los alumnos acuden a oír la lección, pero después disponen del texto para sí. Sin embargo, se sigue considerando la lectura personal como el modelo primario de formación/información escrita y, por tanto, de lectura profesional. En cierto sentido, el paso de la enseñanza mediante clases magistrales (que en inglés se llaman todavía *lectures*) al estudio privado mediante libros es un claro paralelo de la revolución protestante, con su énfasis en la lectura privada de las Escrituras.

Frente a estos dos modelos Brown y Hayes proponen los *reading circles* o círculos de lectura [2000], orientados a la lectura y comentario de textos profesionales en grupos de interés común. Este formato es también similar al modelo de enseñanza basado en estudios de casos, propuesto originalmente por la Harvard Business School y adoptado por las escuelas de negocio de todo el mundo. Los alumnos acuden a clase después de haber leído un caso de negocio, y la clase consiste en la discusión de las posibles opciones de actuación dada la información disponible, información que todos comparten. Tras el «uno a muchos» de las clases magistrales y el «cada uno por su cuenta» de la lectura privada, los círculos de lectura proponen un «varios a varios», un aprendizaje realmente comunitario, que también se refleja en la lectura profesional.

Informalmente, este modelo se ha extendido gracias a la Web y a los weblogs (o blogs). Por cada profesión que uno pueda escoger, existen cientos o miles de grupos que se reúnen para discutir la información común (disponible dado que todos pueden acceder a los mismos enlaces hipertextuales), y de este modo realizar sus lecturas profesionales no en un vacío, sino arropados por una comunidad de lo que Ben Cervený llama «la tribu afín» (*the like-minded tribe*) [comunicación personal del autor]. En esta comunidad la discusión y el diálogo se funden y confunden con la lectura en común, de modo que la frontera entre ambos se difumina. Sin embargo, el factor de lectura profesional sigue presente incluso en las discusiones más aparentemente informales.

La comunidad de programadores es quizá la más representativa: por razones obvias, los profesionales de la informática son los primeros en poner en marcha sitios Web especializados, y están entre los usuarios tempranos de las aplicaciones de la tecnología a un uso determinado. Los programadores interesados en el diseño de lenguajes de programación tienen en *Lambda-the-ultimate.org* un foro de discusión dedicado casi exclusivamente al comentario de artículos en revistas con comité lector. El circuito académico de lectura profesional se abre así a cualquiera que tenga interés en el tema y una conexión a Internet.

Esta versión distribuida y en línea de los círculos de lectura refleja en la red las prácticas sociales de muchas comunidades investigadoras, como la del Centro de Biología Molecular [Pilar Cubas, comunicación personal] en la Universidad de Madrid. El llamado «club de artículos» es un encuentro semi-formal, organizado por los propios investigadores sin intervención de la jerarquía del centro, en el que cada dos semanas uno de los participantes presenta y critica un trabajo de reciente publicación. La diferencia con el sistema de círculos de lectura es que en los clubs de artículos no se requiere que los asistentes hayan leído el trabajo que se presenta; en este sentido puede considerarse como un sistema de apoyo (o incluso de sustitución) de la lectura profesional.

Encontrar estudios sobre la forma en que la lectura profesional conforma las prácticas cotidianas de los trabajadores/lectores en su quehacer diario es

algo más complicado. Tengo en mi parca biblioteca personal dos volúmenes sobre la lectura que he consultado para escribir este artículo. Una pequeña parte de mis propias lecturas profesionales, si así lo desean. El primer libro es la trabajosa y detallada *Historia y poderes de lo escrito*, de Henri-Jean Martin [1999]. El otro es la liviana e inspirada *Una historia de la lectura* de Alberto Manguel [2002]. Ninguno menciona la lectura profesional como la entendemos en el presente, y el último gran cambio que señalan en los paradigmas de lectura es el que se produjo en el Renacimiento, con el paso de la lectura comunal y en voz alta a la lectura privada y en silencio.

La lectura profesional sigue siendo predominantemente el territorio de biógrafos e historiadores, que catalogan las bibliotecas que ocupaban el gabinete de Darwin, el laboratorio de Newton, los despachos de Eisenhower o Cánovas. Gracias a los esfuerzos de conservación de sus sucesores podemos saber, por ejemplo, que Darwin no tenía una copia del artículo de Mendel sobre la heredabilidad de los caracteres, y que más de la cuarta parte de las lecturas de Newton eran sobre temas teológicos. Sin embargo, no es tan fácil detallar las lecturas profesionales del ciudadano corriente, aún en nuestros días. Los historiadores de la vida cotidiana tienen aquí un espacio por llenar.

Biografías de lectores profesionales en España

Durante los primeros años 90 era imposible caminar por el centro de una capital española sin sufrir el acoso de jovencuelos que, provistos de octavillas, asaltaban a los viandantes al grito de «¿Te interesan el inglés y la informática?». Las aceras alfombradas de papel satinado eran testigos multicolor de que tal interés, de existir, no estaba en proporción con el esfuerzo publicitario, y la tasa de adopción era más bien baja. Sin embargo, los datos sobre hábitos de lectura profesional recabados para este miniestudio cualitativo demuestran que el germen del interés latía en los cerebros de la clase profesional española.

Para confeccionar este capítulo de *La lectura en España*, este autor hizo llegar a una decena de personas de distintos perfiles laborales un cuestionario sobre su lectura profesional, tanto en el presente como en el comienzo de su carrera. Sus edades van de los 30 a los 55 años, y llevan entre 5 y 25 años en sus profesiones actuales. Entre ellos hay una diseñadora de modas, un ingeniero industrial, una investigadora en biología molecular, un empresario del sector de las telecomunicaciones, un analista cuantitativo de un gran banco, una administradora de un hospital y concejala de un municipio de 30.000 habitantes, un abogado con bufete propio, una psicóloga de un servicio de atención a la infancia, un teniente coronel y un comandante (ambos en activo), un realizador de vídeo, un consultor en nuevas tecnologías, un inversor institucional en un banco, una directora de un centro de arte y un comisario artístico independiente.

Se intentaron evitar específicamente cierto tipo de profesiones: investigadores académicos, profesionales del periodismo o de la edición, cuyo tiempo de lectura profesional puede ser, en determinados períodos, prácticamente el total de su jornada laboral, lo que distorsionaría el resultado.

Los cuestionarios incluían dos tandas de preguntas casi idénticas, pidiendo que las contestaran según su práctica de lectura profesional en el momento actual como en el momento de comenzar su carrera profesional. Las preguntas iban dirigidas a averiguar:

- El tiempo semanal dedicado a la lectura profesional.
- El origen de las referencias de lectura (recomendaciones, informes, búsquedas personales).
- El porcentaje de lectura sobre papel y sobre formatos electrónicos.
- El tipo de lecturas en cuanto al formato (monografías, artículos sueltos, publicaciones periódicas, actas y catálogos).
- El tipo de lecturas en cuanto al contenido (institucional, científico-académico, técnico, comercial).
- El idioma en que se realiza la lectura (español, lenguas autonómicas, extranjeras).

- El uso de la Web frente a recursos «tradicionales» como bibliotecas, librerías, suscripciones.

Sobre estas preguntas, un par de notas. Evidentemente, todos los porcentajes, tiempos semanales etcétera son autoestimados, y pueden sufrir sesgos. Para los propósitos de este informe, se pidió a los entrevistados que reportaran su lectura «sobre papel» o «sobre formato electrónico» según el método de distribución del material. Si imprimían material recibido por correo o de la Web, deberían consignarlo como «formato electrónico». En cuanto al origen de las referencias para realizar las lecturas, se realizó un esfuerzo por averiguar si estas referencias venían dadas por iniciativas personales (búsquedas, envíos de amigos y personas de la red profesional) o por iniciativas institucionales (recomendaciones de los colegios profesionales, centros o empresas).

Además de plantearles las preguntas dos veces, para su respuesta en el presente y en el comienzo de sus carreras, a los entrevistados también se les preguntó si encontraban que la Web había mejorado su lectura profesional, y de qué manera. Para evitar el sesgo en las respuestas, una de las opciones era «en mi campo la Web no ha cambiado la lectura profesional». En cuanto al resto de las preguntas, todas tenían un número de respuestas de opción múltiple, pero se invitaba a los entrevistados a añadir sus comentarios o apostillas.

De las respuestas se pueden obtener dos conclusiones a primera vista. La primera, que a nadie debería sorprender, es que la Web y los formatos electrónicos han influido enormemente en los hábitos de lectura de los profesionales españoles. Todos los entrevistados realizan gran parte de sus lecturas profesionales en soportes electrónicos, sin distinción entre los que ya disponían de ellos al comienzo de su carrera y los que comenzaron en su profesión antes de la existencia de medios electrónicos.

Quizá no se deban arriesgar conclusiones definitivas sobre lo que este dato puede suponer acerca de la llamada «brecha digital» en el medio profesional, pero las respuestas de los encuestados hablan por sí mismas: entre los que comentaron que al comienzo de su carrera sólo usaban referencias sobre papel, el uso de lecturas en medio electrónico va del 30% al 100%; la misma

horquilla que entre los que comenzaron su carrera cuando ya existían lecturas electrónicas. Por ejemplo, el teniente coronel comenta: «Al comienzo de mi carrera no tenía acceso a Internet ni ordenador, mi primer ordenador XZ81 me lo compré en el año 1984 y el concepto de documento electrónico no lo tuve hasta el año 1986 con la compra de un ordenador Commodore 64 a través de su procesador de textos». El 90% de las lecturas que realiza las recibe por medios electrónicos.

Una nota que merece reseñarse es que a los entrevistados se les dejó claro que lo importante era el origen de sus lecturas, y no el soporte. Algunos de ellos confirmaron que imprimen sus lecturas electrónicas para leerlas más cómodamente en los desplazamientos en el transporte público, pero aún así sus respuestas se contaron como «lecturas profesionales en medio electrónico», al considerarse que lo importante era el medio de transmisión/distribución, no el soporte de lectura.

La segunda conclusión es que todos los profesionales contactados realizan parte de su lectura profesional en inglés u otras lenguas extranjeras, y todos han aumentado el volumen de uso de lenguas extranjeras desde que comenzaron su carrera. La única excepción es la administradora hospitalaria y concejala, cuyas lecturas son fundamentalmente administrativas y legales, y comprensiblemente no existen en otros idiomas.

De los demás, la psicóloga de atención a menores y el abogado son los que menos usan lenguas extranjeras, algo que tampoco es de extrañar dado que su trabajo es altamente burocrático, y las referencias han de ser en gran parte locales. El abogado comentó que sus lecturas eran fundamentalmente referidas a artículos doctrinales, jurisprudencia y noticias sobre hechos relativos al objeto de su profesión. Aún así tanto él como la psicóloga afirman que el 20% del material que leen está en inglés.

Las otras dos lenguas extranjeras que aparecen en las respuestas son el francés y el italiano. De los catorce profesionales encuestados, ocho realizan el 70% o más de sus lecturas de fuentes en lenguas distintas del español o su lengua autonómica (la psicóloga trabaja en Galicia y la directora de un centro de arte en Cataluña, y ambas realizan un 10 y un 20% de sus lecturas profesionales en gallego y catalán, respectivamente). El estudio no pretende ser científico, pero

si tiene algún sesgo es que el cuestionario se envió a personas con un perfil profesional relevante. Por esta razón esta pequeña encuesta sirve para resaltar la importancia de las lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria con vistas a la posterior evolución personal y profesional de los estudiantes.

De los profesionales encuestados, la cuarta parte trabaja por cuenta propia como autónomos o consultores independientes. De estos, sólo el abogado dice recibir recomendaciones de lectura de su asociación o colegio profesional. De los demás, sólo la mitad reciben recomendaciones a través de la estructura jerárquica de su puesto de trabajo (en algunos casos, de sus subordinados encargados de hacer investigación). Tanto autónomos como asalariados realizan fundamentalmente sus propias búsquedas, ya sean activas o pasivas, a través del filtrado de suscripciones y lecturas periódicas, y los ingenieros colegiados no recuerdan la última lectura que realizaron a partir de una recomendación del colegio.

Otro punto donde no existe la diferencia que uno podría esperar es en la compra de libros u otro material profesional para la biblioteca personal. Los autónomos realizan un volumen de compras hasta tres veces mayor, pero los asalariados también invierten de sus propios recursos en la actualización profesional. En este último caso, los que menos fueron los militares, quizá por la falta de material adecuado en su campo. El comandante nos comentaba: «Realizo muy poca lectura de publicaciones exteriores, apenas el 5%». El que más, el abogado con despacho propio, que calculaba su lectura a partir de la biblioteca «personal» en un tercio de las lecturas totales, aunque también recordaba que «la biblioteca de mi despacho es mi biblioteca personal, por lo que el 30% de la biblioteca de mi despacho es un porcentaje que se refiere a ambos conceptos».

Evolución de la lectura y madurez de los profesionales, o viceversa

Uno de los objetivos de este cuestionario era averiguar en qué habían cambiado las formas de lectura de los profesionales españoles según avanzaba su madurez laboral. El inversor institucional de un banco nos dice: «El cambio principal es

una reducción en el número de horas y un cambio muy importante de lecturas formativas, al principio de la vida profesional, a lecturas informativas, en el momento actual». Algo similar nos comenta el abogado: «al principio de mi carrera leía menos tiempo puesto que me dedicaba a labores menos creativas y más burocráticas, por lo que el tiempo se destinaba a generar información y no recibirla. Razones del cambio: las propias de las jerarquías de un despacho de abogados. A medida que fui avanzando en la profesión me dedicaba a llevar casos más complejos, lo que requería de más estudio».

Son pocos los que declaran una clara continuidad en sus lecturas. Uno de ellos es el comandante del ejército, y otro el analista cuantitativo, quien, al principio de su carrera, «leía mucho más, y *en menos tiempo*, pero leía más o menos el mismo tipo de cosas». Otros, como el consultor en *marketing* o el comisario artístico independiente señalan que sus lecturas eran distintas al comienzo porque sus profesiones no coincidían con sus estudios formales, así que tenían que formarse prácticamente al mismo tiempo que trabajaban.

Los libros y monografías forman un porcentaje pequeño de las lecturas de nuestros profesionales. El analista cuantitativo lee fundamentalmente libros técnicos, y la directora de un centro de arte dedica más de la mitad de su tiempo de lectura a libros y catálogos de exposiciones. El abogado hace un tercio de sus lecturas en libros. Sin embargo, los demás profesionales leen libros menos de un 20% de su tiempo de lectura profesional. Prácticamente todos ellos leen ahora menos libros que cuando comenzaban a trabajar.

Podría pensarse que los medios electrónicos son los responsables de que la lectura profesional de libros haya decaído. Sería una conclusión apresurada. El mayor lector de libros, el director técnico informático, afirma: «últimamente los libros también los leo en electrónico; dos colegas se han comprado el Sony *e-book* y voy a hacer lo mismo —si puedo encontrarlo, que es difícil». El sesgo general en los profesionales encuestados es de evolución hacia una lectura más fragmentaria, ya que todos afirman pasar más tiempo en la lectura de separatas y artículos individuales. Esta tendencia encaja con la caracterización del inversor institucional que hablaba del paso «de lecturas formativas a lecturas informativas».

El consultor en nuevos medios resume estas tendencias en un comentario: «Al principio de mi carrera hacía muchísimo más uso de las bibliotecas públicas/especializadas que ahora (que prácticamente no uso). Asimismo tenía un seguimiento constante de varias publicaciones periódicas, que ahora uso menos, y siempre en versión Web. También leía muchos más libros, y ahora mi lectura es más atomizada». El analista cuantitativo (cuyo título no refleja que es ingeniero de formación y programador/diseñador de sistemas informáticos de ocupación) y el comandante del ejército dicen que en sus lecturas existe una gran continuidad, no sólo desde el comienzo de la carrera profesional hasta el presente sino, en materias técnicas, desde los estudios hasta el trabajo.

Entre las lecturas profesionales entra mucho material de la llamada «literatura gris». Nuestro empresario apuntaba que pasaba tiempo leyendo «las ofertas comerciales de la competencia», y el comisario artístico independiente sigue «una treintena de weblogs». El consultor en nuevos medios también lee weblogs y sus resúmenes automatizados por RSS. La administradora hospitalaria y la psicóloga del servicio de menores leen muchas normas administrativas y documentación aneja. Otros catalogan como lectura profesional diarios de prensa más o menos especializada. El empresario sigue las novedades de su sector en el *Wall Street Journal* y el *Financial Times*, y el consultor en *marketing* considera que sus suscripciones a las revistas *Wired* y *Vanity Fair* forman parte de su necesidad de estar al día para su trabajo.

Internet y la Web han cambiado fundamentalmente la forma de entender las lecturas profesionales. La directora del centro de arte contestó al cuestionario escribiendo en el campo de comentarios de todas las preguntas: «¡Internet!». El comisario artístico independiente contestaba que, en su caso, «la Web ha ido aumentando exponencialmente la disponibilidad de material cada año, de manera inmensa. Pero es importante destacar que toda mi carrera profesional se ha desarrollado cuando la Web ya era una importante fuente de información, y ha estado tan estrechamente ligada a ella que no creo que sea representativa de la mayoría de los casos».

Sin embargo, quizá sea más representativa de lo que piensa. El empresario lee el *Wall Street Journal* y el *Financial Times*, pero lo hace en la red, pagando

suscripción por el primero. La investigadora en biología molecular también resalta la importancia de los recursos en línea:

Ahora no tengo que bajar a la biblioteca para consultar las revistas y puedo consultarlas desde el despacho o incluso desde casa. Todo ello ha cambiado radicalmente el tema de las consultas bibliográficas que son muchísimo más fáciles. Además ahora han surgido muchas revistas abiertas, accesibles solo en línea y de gran calidad. Por otro lado las convocatorias de proyectos, becas, contratos, concursos públicos, etcétera, están accesibles para todos, por lo que no dependemos de una secretaria que se lea los *BOEs* o de un colega más enterado que el resto que nos cuente las novedades. Por todo ello la información fluye de forma mucho más «democrática».

Todos citan la Web como proveedora de mayor cantidad, calidad y facilidad de acceso a los materiales que la edición tradicional. Para algunos esta facilidad viene en grado de demasía. El inversor institucional afirmaba que la mayor cantidad de información es «descomunal, estoy anegado, la diferencia entre mis primeros años y ahora en acceso a información, en bruto y elaborada, es como pasar de vivir en el Sahara a hacerlo en Irlanda, o de un monasterio de monjes célibes a un prostíbulo de ninfómanas».

De hecho la gestión y canalización de esa información es la habilidad número uno de los trabajadores cognitivos, pero no la única. También está la gestión de la frustración que produce el saber que existen ciertos recursos a los que uno no tiene acceso. El consultor en nuevos medios comenta: «Desde que hay más recursos en la Web, incluidos los informales (blogs, etcétera) tengo gran facilidad de acceder a la *existencia* de ciertas bibliografías necesarias, aunque muchas veces me encuentro con que están en bancos de publicaciones de pago a los que no tengo acceso (no tengo ninguna adscripción institucional). Pero sobre todo veo que me consume mucho tiempo evaluar si me sirve o no determinada obra de la que me entero vía RSS, *email* de compañeros, servicios de noticias, etcétera: ¡el *screening* consume un tiempo infernal!». El filtrado es clave.

No todos reciben de la Web el mismo tipo de ventajas: para algunos la calidad no ha variado, pero sí la cantidad de la información y su facilidad

de acceso. Por ejemplo, para el analista cuantitativo «es más fácil obtener la información de la Web hoy en día, la información es más fresca. Incluso para material de referencia».

El abogado también percibe que la red le ha aportado «fundamentalmente la inmediatez. El *BOE* llegaba con unos días de retraso, ahora su consulta en línea permite saber cuándo sale una norma. Asimismo, en cuanto a la jurisprudencia había que esperar a que te llegara el fascículo de Aranzadi. Ahora se publican en la Web del CGPJ (Consejo General del Poder Judicial) las últimas novedades que son muy cercanas en el tiempo». Para otros, como la directora del centro de arte o el comisario artístico independiente la principal diferencia es la cantidad de información a la que antes no había modo de acceder.

Casi todos usan en mayor o menor medida buscadores o enciclopedias en línea de carácter generalista, pero muchos utilizan además recursos específicos. Curiosamente, cuanto más reglada es una profesión, más específicos y puntuales son los medios de información a los que recurrir:

- El inversor institucional afirma que casi siempre acude «directamente a las páginas Web de organismos e instituciones que ya conozco, OECD, Banco Central Europeo, Reserva Federal, etcétera».
- La administradora del centro de salud centra sus búsquedas en «bases de datos de legislación: Westlaw, Aranzadi, etcétera».
- El abogado realiza, como se ha indicado antes, «búsqueda proactiva en bases de datos, Webs y libros de autores jurídicos».
- La investigadora en biología molecular lee artículos académicos directamente en los servicios en línea de las revistas de su campo (PLOS, Elsevier), y las convocatorias de becas y proyectos en los sitios Web oficiales (*BOE*, Ministerio de Educación).
- Según los profesionales que se dedican a profesiones menos regladas, los medios a los que acuden son menos formales, e incluso medios de comunicación de consumo: la diseñadora de modas acude a *Style.com*, el consultor en *marketing* lee la revista *Wired*, el comisario artístico lee *We-make-money-not-art.com*, etcétera.

Referencias

- BROWN, Maryann y HAYES, Helen, *Paper originally presented at the Seventh International Literacy and Education Research Network (LERN) Conference on Learning* [en línea], Melbourne: RMIT University, 5-9 July 2000. <<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov01/brown1.htm>> [Consulta: 10 mayo 2008]
- CANTÓN MAYO, Isabel, *Intervención organizativa en la Sociedad del Conocimiento*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004.
- GÓMEZ, Ignacio, «La lectura profesional y la gestión del conocimiento», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 327-356.
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- MARTIN, Henri-Jean, *Historia y poderes de lo escrito*, Gijón: Ediciones Trea, 1999.
- ROSAS R. y SEBASTIÁN, C., *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Argentina: Aique, 2001.
- SPOOREN, Wilbert; MULDER, Monique y HOEKEN, Hans, «The role of interest and text structure in professional reading», *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 21, Issue 2 (1998), págs. 109±120.
- TAILLEFER, Gail y PUGH, Tony, «Strategies for professional reading in L1 and L2», *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 21, Issue 2 (1998), págs. 96±108.
- ULJIN, Jan M. y SALAGER-MEYER, Françoise, «The professional reader and the text: insights from L2 research», *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 21, Issue 2 (1998), págs. 79±95.

Elogio de la librería especializada

José María Barandiarán

El librero lo seguirá siendo desde los anaqueles de madera o desde los impulsos eléctricos cuantificables en bits mientras siga siendo el referente de la sociedad lectora [Mas 1992].

La librería es el escaparate del conjunto del sector del libro ante los lectores/compradores. Por lo tanto, sus éxitos comerciales (y también sus fracasos), son (y serán) en gran parte un reflejo de la realidad sectorial que existe detrás de la librería [Cubelles 2000].

elogio.

1. m. Alabanza de las cualidades y méritos de alguien o de algo.

especializar.

1. tr. Limitar algo a uso o fin determinado.

2. intr. Cultivar con especialidad una rama determinada de una ciencia o de un arte. U. t. c. prnl.

[*DRAE* 2001]

Definición y dimensiones (cualidades)

La Ley de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas [Ley 10/2007] define al librero en su artículo 2.d como:

persona natural o jurídica que se dedica, exclusiva o principalmente, a la venta de libros al cliente final desde establecimientos mercantiles de libre acceso al público o por cualquier procedimiento de venta a distancia.

Esta definición nos señala ya dos elementos de importancia: qué se vende y a quién se vende. Las respuestas parecen obvias. Se venden libros (qué) a clientes finales (a quién), pero sin ser importante desde dónde se haga.

«El vender libros» no es lo único que podemos extraer de los textos legales ya que también le son reconocidas en los mismos otra serie de funciones.

En el preámbulo de la ley y dentro del marco de reconocimiento del sector del libro como industria cultural se afirma que: se recoge la promoción de la principal industria cultural de nuestro país, el sector del libro, con un especial *reconocimiento a la labor de los libreros como agentes culturales* [cursivas nuestras].

Se señala, también, de manera indirecta en el propio preámbulo y bajo el reconocimiento de la importancia del precio único, otra función más que deben desempeñar los libreros cuando se dice: «*ofreciendo las librerías no sólo lo novedoso sino un fondo bibliográfico que facilite el acceso igualitario y diverso a la cultura*».

Por último, se indica que las medidas legales que se aplican tienen o deben tener como finalidad posibilitar la *protección de la red de librerías existente*, salvaguardando el *mantenimiento de una oferta cultural diversificada*.

El panorama hace prácticamente imposible que alguien atienda a todo el mercado y a toda la población tanto por el número de libros vivos existentes como por el potencial volumen del público destinatario. Si tenemos en cuenta por un lado el número de publicaciones vivas sólo en papel, que los editores cifran en 346.000 [FGEE 2006], será difícil encontrar una librería capaz de ofrecer todo el fondo vivo. Si nos fijamos en los potenciales clientes

y pensamos únicamente en las personas lectoras nos encontramos con, en números redondos, 20 millones de personas correspondientes a la mitad de la población española mayor de 14 años ya que esto es lo que parecen indicar las estadísticas de hábitos de lectura en relación a la población potencialmente lectora. Si a esto añadimos el auge de las librerías especializadas en libro infantil en los últimos años, que parece por lo menos insinuar que los menores de 14 también leen, nos situamos con todo ello ante un hecho que nos obliga a «limitar el mercado sobre el que una librería puede actuar».

Toda librería si es librería es especializada

Si nadie es capaz, hasta la fecha no conocemos a nadie que lo haya sido, de tener todos los libros y de atender a todos los clientes, consciente o inconscientemente, los libreros están obligados a especializarse.

Quizás, en muchas ocasiones, este proceso no haya sido consciente y haya venido marcado por las propias circunstancias y dinámicas impuestas por editores y distribuidores, pero nos guste o no: «todas las librerías son especializadas» de manera patente, es decir, con voluntad de serlo o de manera latente, sin conciencia de haber elegido en qué quieren especializarse y por qué acaban siendo especializadas.

Nos interesa aquí resaltar y hablar de todas aquellas librerías que se «especializan con conciencia de hacerlo» y ver cuáles pueden ser algunas de las posibles especializaciones.

Seguro que en nuestros oídos pueden resonar librerías especializadas, en derecho, medicina, novela policíaca, cómic, pero ¿es el criterio temático basado en la selección del soporte el único criterio de especialización? o quizás se pueda pensar en otros criterios.

Continúa la tendencia hacia la especialización, entendida ésta, bien como dedicación a un tipo de libros de fondo más que a libros de fácil venta (*best sellers*), bien como dedicación a una determinada materia (derecho, infantil, etcétera), bien como dedicación a un tema que abarca otros productos además del libro (...),

o bien como un modo diverso de efectuar sus ventas (librerías por teléfono, con vídeo tex, etcétera) [Puche 2004].

Aun siendo conscientes de que todo intento clasificatorio al mismo tiempo que aclara simplifica, algunos de los criterios que nos pueden ayudar a delimitar y concretar la especialización de una librería son los que se exponen a continuación.

Qué se vende

Seguro que todos nos acordamos de cuando en nuestros años más jóvenes nos acercábamos a un establecimiento denominado librería a comprar los libros de texto y nos veíamos envueltos en un ambiente más cercano a lo que hoy denominaríamos una papelería, con sus cuadernos, bolígrafos, compases, cartulinas... que a una librería al uso actual. Pensemos ahora también en pequeñas poblaciones donde esa librería papelería o espacio multiproducto con revistas, prensa, lotería en algunos casos, tabaco en otros, sigue siendo el primero y último referente del libro. ¿Alguien se atrevería a decir que es mejor nada que un «miniespacio mix» que permite que el libro, arropado en este caso por otros productos, siga estando cercano a la población más alejada de casi todo?

Por lo tanto, en el qué tenemos un amplio abanico. ¿Dónde deberemos poner el acento, en la cantidad de libros o en la apuesta por su presencia? ¿Es más librero el que más libros tiene?

A quién se vende

El a quién puede venir marcado por el qué. Ya hemos señalado anteriormente la imposibilidad de intentar abarcar todo el fondo vivo y la dificultad, por espacio necesario y precio del mismo, de que tenga cabida en los espacios habituales de las librerías. Por lo tanto toda librería debe elegir algún criterio de selección del fondo y puede optar por tener un poco de todo, mucho de un tema, mucho de lo nuevo y reciente, libros de texto...

Lógicamente estas combinaciones no tienen por qué ser de uno a uno. Una librería puede tener «libro de impulso» y al mismo tiempo especializado o fondo exhaustivo y vender libros de texto o cualquier otra combinación.

Cuando pensamos en la librería especializada tendemos muchas veces a situarla sólo en función del fondo que tiene, pero, como iremos viendo, no es éste o no debe ser éste, en nuestra opinión, el único criterio para llegar a la especialización.

En qué contexto se vende. La cercanía

Cuáles son los motivos que pueden hacer que uno se acerque a una librería y no a otra. Va a depender en gran medida de los propios intereses del usuario y se nos ocurren, entre otros, los siguientes.

La cercanía de una librería puede ser:

1. Física. Geográficamente cercana al cliente. Me «pilla» cerca de donde vivo o cerca de por donde ando.
2. Emotiva. Vivencialmente cercana al cliente. Bien por estilo, temas, intereses, cuidado del espacio, tamaño, decoración, atención del personal. Todos esos pequeños detalles que, en ocasiones hacen que un «espacio» conecte con cada uno de nosotros.
3. Comunicacional. Informacionalmente cercana al cliente. Es esa librería que es general o especializada en un fondo concreto, generalista, que es capaz de mantener al cliente al día en los temas que le puedan interesar y además hace llegar la información que interese dónde y como el cliente lector la ha solicitado.

Libreros y algo más. Librero cultural

Si el componente cultural no existiera y si la parte mínima, pero muy valiosa, de su reconocimiento social no existiera, la inmensa mayoría de los libreros no ejerceríamos como tales [García Barredo 1994].

El propio informe del Consejo Económico y Social, previo a la aprobación de la nueva ley, reconocía esta dimensión cuando decía:

Las librerías conforman una red que cumple funciones muy importantes en la difusión de contenidos culturales, canalizando la mitad de las ventas de libros. No se trata de simples establecimientos de venta de textos impresos, sino que constituyen puntos de transmisión de información cualificada acerca de los propios libros y contribuyen a asegurar la pluralidad y la diversidad culturales, por lo que su protección merecería una atención expresa en la futura ley... El CES estima que este precepto debiera hacer más hincapié en la necesidad de promover y promocionar el comercio del libro a través de las librerías como centros de promoción de la cultura [CES 2006].

Hace ya años que libreros, otras personas del sector y de la administración reconocen como básica la dimensión cultural de la librería.

Es más, se va dando un proceso creciente, en el que se plantea esta dimensión cultural como ventaja competitiva de la librería como canal y frente a otras formas de comercialización que, además, va adquiriendo un reconocimiento público en distintos ámbitos.

Es claro que, en todos estos casos, no se prima el volumen de ventas, la pura y dura cifra de negocio, sino otra dimensión que, en la medida en que tiende a ser reconocida públicamente, se intenta convertir en elemento diferenciador.

Todo este proceso discursivo no nos debe llevar a la simplificación de pensar que toda librería, entendida como espacio abierto al público en el que se comercializan preferentemente libros tenga una dimensión cultural plena.

Planteamos que la asunción de la misma, al igual que la de los aspectos señalados con anterioridad, puede suponer una ventaja competitiva tanto para cada una de las librerías como para el colectivo, pero ello no quiere decir que, por el hecho de tener libros, los libreros se conviertan en agentes culturales activos.

Sí hay un reconocimiento, o por lo menos en nuestra opinión debe haberlo, a lo que podríamos denominar el desarrollo de una dimensión cultural

pasiva sólo por el hecho de dedicar amplios espacios, situados en muchas ocasiones en zonas comerciales importantes, independientemente del tamaño de la población, a la exposición del libro.

¿Cuál es el número de escaparates que de forma gratuita, en lo más céntrico de las ciudades, en barrios menos cultos —por lo que tiene más mérito— o en los pueblos, muchos de ellos sin bibliotecas, estamos ofreciendo las librerías? ¿Quién nos lo ha agradecido? [García Barredo 1994].

Vendría, pues, esta dimensión marcada básicamente por el espacio (ubicación, escaparate, estanterías, muebles...) y el soporte, el libro.

En esta línea, Antonio Mas señalaba hace años que

la difusión pasiva se refiere fundamentalmente a la que se realiza a partir de la simple exhibición del libro... No es desdeñable la contribución que realizan los puntos de venta pasivos por el simple hecho de mostrar el libro, ponerlo al alcance de cualquiera y desposeerlo de su aureola mítica [Mas 1993].

En conclusión: la vertiente cultural pasiva se mantendría en todas aquellas librerías que mantienen sus puertas abiertas, ofrecen un aceptable fondo editorial e intentan asesorar a sus clientes a la hora de elegir sus lecturas.

Podríamos, quizás, decir que la vertiente cultural pasiva queda «de puertas adentro». En la medida en que la librería y los libreros abren sus puertas para salir, comunicarse con el entorno y adecuar al mismo su oferta de espacio, de servicio, de relación, de libros es cuando se puede empezar a hablar de una dimensión cultural activa de la librería.

Por lo tanto, la librería estará actuando activamente, si es capaz de entrar y mantenerse en los sistemas comunicativos de su entorno, con una presencia constante, individual y colectivamente, en ese universo comunicativo, en la doble dirección de dar y recibir.

Ahora bien, seamos conscientes también de que el valor cultural *per se*, no da de comer ni legitima eternamente nuestra existencia [López Aguilera 2002].

Con la interrelación de todas estas variables podemos ver que la especialización puede ser múltiple. Somos conscientes de alguna otra dimensión que no hemos abordado, como la de los canales de venta que utilice o la convivencia en el espacio tanto de soportes como de otros servicios. En esta ocasión queríamos hacer hincapié en la palpabilidad física de los espacios que los libreros nos ofrecen e intentan mantener en la trama de los pueblos y ciudades que habitamos.

TABLA 1 - Factores que determinan la especialización de las librerías			
Producto. ¿Qué se vende?	Acción Cultural. Más que vendedores de libros	La orientación del fondo dirigida al cliente. ¿A quién se vende?	La cercanía ¿En qué contexto se vende?
Sólo libros incluido texto	Apuesta estratégica. Planificación	Fondo exhaustivo	Físicamente cercano
Sólo libros	Actividades aisladas	Fondo especializado	Vivencialmente cercano
Libros y otros soportes impresos	Cultura pasiva. No realización	Fondo impulso	Comunicacionalmente cercano
Libros y otros soportes culturales		Libros de texto	
Libros y otros productos			

Fuente: Elaboración propia

De la combinación intencional —recalco el elemento de intencionalidad—, de estas variables, resumidas en la Tabla 1, saldrá cada una de las librerías especializadas de este país.

Cada librería tiene su propio encanto, y por esa razón nunca habrá demasiadas [Buzbee 2008].

Algunos aspectos más generales

Las funciones y valores de una librería también se aplican a las librerías especializadas.

Su papel en el sector

Desde su especialización, la suma de todas las librerías especializadas, como imagen global de la librería, desempeña, al mismo tiempo, los papeles que a continuación iré señalando.

Escaparate

Lo señalábamos ya al principio: la librería es el escaparate, la puerta de entrada a todo el sector del libro. Sigue siendo, en la medida en que es todavía el principal canal de comercialización y exposición y en el que, como canal, presenta la oferta más variada, la que nos puede dar los primeros síntomas de la buena o mala salud del sector.

Si aceptamos que el predominio del canal librero es síntoma de buena salud, España, en comparación con otros países europeos, goza todavía, de una salud casi excelente.

Cuando señalo esto no me refiero lógicamente sólo a la salud económica, sino también y sobre todo a la cultural.

Prescriptor

Más allá del tamaño del espacio e incluso del «tipo» o etiqueta que lleva puesto socialmente.

De parte de Infante me presenté al quiosquero de periódicos de Las Tendillas, Matías Camacho, que en las interioridades de su minúsculo quiosco escondía libros prohibidos que enseñaba y vendía a personas de confianza. Tenía también revistas y periódicos extranjeros, y recibía dos o tres ejemplares del *Semanario Destino*, de Barcelona, que, pese a todas sus limitaciones, era el más interesante y cosmopolita de los que se editaban en España [Castilla del Pino 2004].

Lugar de encuentro

El oficio de librero lo realiza un profesional que además de vender, informa, prescribe, habla, recomienda, comenta y que nuestra tienda, además de vender, es un lugar de encuentro, de reunión y de convivencia [Gil 2000].

«La FUERZA, el PODER, de una librería está en la CONFIANZA que depositan en ella sus usuarios, clientes, compradores de libros. Esta confianza se ha de cultivar, ganar y conservar. Para ello, la librería ha de estar equipada, respondiendo a las necesidades de su entorno social. Ha de ser sensible a este entorno social, COMPROMETIDA y ACTIVA. La librería debe elaborar propuestas, ha de propiciar el encuentro entre los autores y sus lectores desde la perspectiva humana, de intercambio de ideas, de la puesta en común de experiencias vitales» y no sólo eso, sino que se ha de ser consciente de que precisamente en esa integración relacional y cercanía está, en gran parte, la posibilidad de supervivencia [Puche 2004].

Espacio de servicios

Centro de información

La librería es un centro de información, un lugar para el análisis y el reposo del alma, no un almacén diseñado para consumir más a más velocidad. El librero, en fin, ejerce una tarea que desborda los exiguos beneficios que obtiene en cada operación [Bango 2000].

Presencia en el medio

A las pequeñas librerías, sólo la presencia cooperativa con el medio social circundante nos proporcionará la imagen social y la clientela necesaria para subsistir económicamente, dando unos servicios culturales al barrio o pueblo en el que se está incardinado [Puche 2004].

Referente de la bibliodiversidad

Frente a las grandes superficies, el librero de toda la vida debería ser el mejor aliado de la «bibliodiversidad» (palabra que aprendí en el Gremio de Editores de Madrid). Debería servir de punto de contacto entre el público y una producción muy rica de todo tipo de editoriales pequeñas, medianas, o incluso grandes (¡cuántos libros interesantes salen en el catálogo de un gran grupo, ahogados por la morralla!) [Millán 2005].

En definitiva, un espacio cultural con sentido en función de tres variables:

1. La propia dedicación del espacio.
2. La postura activa ante el usuario, prescribiendo e informando.
3. La postura activa ante el soporte posibilitando la bibliodiversidad.

Personas y espacios mediadores

A medida que la tecnología penetra en nuestras vidas, se va produciendo una reivindicación de las personas como elemento/s clave en todos los procesos de desarrollo, considerándolas el pilar, el núcleo, el capital base de cualquier iniciativa empresarial.

Cuando abordamos la figura del librero, no estamos pensando en personas aisladas, sino en equipos que abordan conjunta y coordinadamente un trabajo y donde, como en cualquier organización, hay un reparto de funciones. Pero, en todos los casos, pueden y deben ser amables, buenos lectores...

Reflejo de esto son los resultados del estudio realizado por el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto para CEGAL, con respecto a la calidad en la atención al cliente, donde el elemento de más peso es el del Personal, con sus elementos de trato, conocimiento, imagen y confianza.

Damiá Gallardo, librero de la Laie, lo ha reflejado también cuando afirma que

este público identifica la librería como un lugar de mediación entre la ingente cantidad de títulos publicados a lo largo del año, el flujo inmenso de información y opinión que generan y la selección que ofrecemos [Gallardo 2008].

La comunidad de lectores

Y todo esto para qué al final: para disponer de una comunidad de lectores. Quizás una librería no es nada más que una empresa que hace una oferta de lectura para una comunidad de lectores seleccionando y escogiendo entre

todo lo que se publica aquello que tiene sentido ofrecer en un momento de ya reconocida sobreproducción editorial que parece ir aumentando con el tiempo. Al fin y al cabo en las comunidades humanas —y las de lectores lo son también— suelen darse una serie de elementos que las definen y delimitan frente a otras. En este caso podríamos hablar de unas «claves simbólicas» que estarán basadas en otras en cuanto a la proximidad, el espacio, el tiempo, las relaciones establecidas con los «moradores» del mismo, la selección ofrecida...

El reconocimiento de la librería. Méritos también de la librería especializada

¿Conocen ustedes una auténtica librería? ¿Aquella en la que el librero conoce sus libros y les aconseja eficazmente, donde no solamente se encuentra el último *best seller* sino también el pequeño libro sin presupuesto publicitario pero que es capaz de atraer su atención? Este tipo de librería no es un simple lugar de venta, sino un lugar de convivencia y de intercambios intelectuales [Brémond 2003].

Es de esto de lo que hablamos cuando hablamos de librería:

- De personas: los libreros.
- De espacios: de convivencia y de encuentro.
- De actitudes: conocimiento, consejo, búsqueda y atracción.
- De soportes: libros.

Y a ellos, al igual que a la educación, debemos aplicarles el criterio de bondad. Ya hace años, Faustino Guerau [1985] afirmaba en *La vida pedagógica* que «La “mala educación”, desde mi punto de vista, no existe, es una flagrante contradicción. La educación, si ocurre, es siempre “buena”». Parafraseando a Guerau, nos atreveríamos a afirmar que la mala librería no existe. La librería, si existe, es siempre buena.

Desde el propio sector

Editores

Desde los más grandes hasta los más pequeños, desde los pertenecientes a los grandes grupos hasta los que se consideran más independientes, hay una clara defensa de la librería como canal prioritario y de valor en la comercialización y un reconocimiento explícito del papel que desempeña.

- Igualdad:
No se trata de subvencionar nada. Se trata de entender bien eso de la igualdad de oportunidades, y de comprender que tratar por igual al pez grande y al pez chico es condenar a muerte al pez chico. El hombre como una librería es mortal, pero no por eso hay que matarlo [Muchnik 2000].
- Alianzas:
Los auténticos libreros, los libreros de cabecera, son nuestros aliados imprescindibles, y son imprescindibles también para el tejido cultural del país [Jorge Herralde en la entrega del premio Clarín].
- Papel del librero:
Orientar al lector, mantener el nivel sociocultural de su entorno, crear el contacto entre el pensamiento y los lectores; estimular la curiosidad; sugerir lecturas, invitar a la formación de nuevos lectores; vender y mantenerse; crear empleo estable y decente, impulsar la lectura y la belleza; ser el primer interlocutor entre la sociedad y el mundo editorial, y ejercer el papel de barómetro cultural y literario, además de vender libros, claro [Nadal y García 2005].

Bibliotecarios

Los bibliotecarios son, junto con los libreros, los principales mediadores que permiten el acceso al libro del público lector.

Isabel Blanco, directora del servicio Municipal de Bibliotecas de A Coruña, ve así la importancia del papel de la librería:

Considero que los libreros son nuestros aliados naturales, nuestros cómplices, porque ambos somos agentes culturales que compartimos un mismo objetivo, la formación de lectores, y porque ambos confluimos en el mismo estadio de la intervención cultural, la difusión.

Instituciones

La librería, además de un espacio comercial, es un agente de cultura. Y, por encima de todo, un lugar de comunicación... Ahí reside una de las razones que justificarán su pervivencia, siendo así que la librería soporta, como pocas, una arriesgada y fragilísima posición en el circuito empresarial del libro... O la librería es un recinto de comunicación ¿o en qué se convierte? Porque la librería es ese espacio único entre el tú y el yo, ese vínculo que los hombres necesitamos [Basanta 2002].

Desde la Administración

El reconocimiento sectorial no es suficiente. Es necesario que se dé también en el espacio donde, al final, se realizan y toman cuerpo las políticas públicas.

Creemos que es adecuado traer aquí las afirmaciones que el Presidente de la Junta de Andalucía realizó con motivo de la presentación del Pacto Andaluz por el Libro:

La red de librerías privadas constituye un patrimonio insustituible, un instrumento de difusión y cultura, enriquecido por un trato directo y personal que no podemos permitirnos el lujo de perder. Quienes pretenden dejar el libro en manos de las marejadas del mercado, no parecen muy interesados en salvarlo de un posible y previsible naufragio.

Con ello sitúa a la Administración ante un triple reto:

1. La reafirmación del papel difusor y cultural que desempeñan.
2. El valor que aportan desde el trato, el conocimiento y la cercanía.
3. El sinsentido de hacer sólo una «lectura» mercantil de la industria del libro.

Desde la creación

Nos interesa resaltar aquí, la diferencia que plantean los autores entre el mero acto comercial y la figura del librero dándole un valor que va más allá del simple comercio desde una triple dimensión: el amor a los libros, la cercanía y el espacio.

- Amor a los libros:
Vender libros no es igual que ser librero. Cualquiera puede vender un libro si se lo pide el cliente, pero la relación del librero con sus libros es como la que tiene el pastor con su rebaño. Siendo cierto que vive de ellos, vive sobre todo para ellos. Es decir, los ama. Ser librero es como estar enamorado de por vida [José Saramago, Campaña de CEGAL].
- Cercanía:
¿Ante quién podría confesarse un escritor, mejor que ante un librero? Y para muchos pecados ¿no se requieren acaso muchos libreros? [Galeano 1992].
- El espacio:
...su dueño, un librero a la vieja usanza, que lee y ama los libros, y aconseja y orienta a sus clientes, organiza recitales, lecturas, firmas y debates de alto nivel en su hospitalario local, seguía resistiendo, sólo que ¿por cuánto tiempo más? [Vargas Llosa 1997]

Para que la alabanza pueda ser sostenible en el tiempo

1. No existen discursos y planteamientos sin venta por detrás:
Para mantener este sueño, y no hay otra manera (para la librería, en este caso, independiente), hay que ponerse el mandil y salir a despachar: hay que vender.

Y lo que para algunos podría considerarse un menoscabo de ese espíritu idealista o un desdoro o una mácula en un alma pura, la venta y no cualquier venta, la venta de un libro, es la expresión de un don raro, inusual, la manifestación de un arte que sólo los virtuosos están llamados a realizar, un puñado de escogidos, un puñado de santos: porque vender un libro, además de ser un arte, es un milagro [Larumbe 2007].

2. Tener claro y haber seleccionado intencionalmente nuestro elemento competitivo que, en el fondo, definirá nuestra especialidad.

Lo competitivo está en el surtido (amplitud, foco), el lugar (agradable, de fácil acceso), el personal (conocedor, cumplidor, ayudador, sin ser metiche) y, desde luego, el precio, si no es igual en todas partes [Zaid 2005].

3. Tener claras las funciones que queremos desempeñar entre el amplio abanico que nos ofrece Paco Puche: informadora, recomendadora, de encuentro, civilizatoria, de resistencia, etnodiversa, corporal, empresarial...
4. Intencionalidad. Que sea un proyecto que sepa responder con claridad a las preguntas de: qué, por qué, para qué, quién, para quién, cómo, cuándo, dónde, con qué, cuánto.
5. Tecnológicamente avanzada.
6. Una librería debería estar totalmente automatizada a la hora de buscar los libros para que el librero pueda dedicar su tiempo a asesorar (ayudar). Que se pueda dedicar al valor añadido dejando las rutinas mecánicas a una máquina.
7. Compatible y abierta. La especialización sólo es entendible, en estos momentos desde la relación con otros desde el trabajo en red y ello sólo se puede realizar desde estándares abiertos, donde la conversación y el intercambio sean unas de las claves del trabajo.
8. Bien situada geográfica, vivencial o virtualmente.
9. Innovadora:

Un librero, en cambio, en virtud de lo que vende pronostica cómo va a pensar la gente, y los cambios en el modo de pensar de los individuos pueden desencadenar efectos profundos y duraderos. Los libreros de la Ilustración no sólo refle-

jaban su tiempo, sino que también contribuyeron a configurarlo. Sin libros que propagaran los cambios que se iban produciendo en el pensamiento, el progreso histórico habría sido quizá mucho más violento. Justamente porque contribuye a cambiar cómo y qué pensamos, la librería ha sido siempre una institución dotada de un silencioso poder, aunque no siempre para beneficio del propio librero [Buzbee 2008].

10. Cerca de los lectores:

La librería aparece como el espacio fundamental que incentiva de modo determinante la inclinación por la lectura. La librería ayuda a construir de un modo indudable la vocación de los lectores. Las librerías (grandes, medianas y pequeñas), cada vez más amenazadas... tienen una importancia tan valiosa en el ámbito educativo y cultural de una nación, como la que representan las escuelas, las bibliotecas, las galerías, los teatros, las casas de cultura y demás establecimientos sin los cuales no se puede concebir el surgimiento de nuevos lectores y de nuevos públicos para las demás artes y las industrias culturales [Argüelles 2006].

11. Con una apuesta pública donde deben tomar cuerpo algunas de las afirmaciones que anteriormente hemos recogido y que podrían tener un cauce adecuado a través del Observatorio del Libro y la Lectura recientemente puesto en marcha.

Un epílogo que se queda en *epi...* pero sigue

Ojalá, librero, te hayas visto reflejado en alguna de las referencias. Ojalá, lector, hayas sentido y escuchado dentro de ti el nombre de tu librería.

Íbamos a terminar con un relato de un «bloguero» que reflejaba, en nuestra opinión, perfectamente lo aquí expuesto, pero como nos pasaríamos en extensión, hemos pensado que ese texto abra este nuevo espacio donde seguiremos elogiando todas las librerías: <<http://elogiodelalibreria.nireblog.com>>

Referencias

- ARGÜELLES, Juan Domingo, *Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*, México: Océano, 2006.
- BANGO, Mario, *La voz de Asturias*, 1/11/2000.
- BASANTA, Antonio, «Ponencia en XVIII Congreso Nacional de Libreros» [en línea], 2002. <http://www.convalor.biz/librerias/basanta_ourense_2002.pdf> [Consulta: 19 junio 2008]
- BRÉMOND, Janine y Greg, «La libertad de edición en peligro», *Le Monde Diplomatique* (ed. española), 87 [en línea], enero 2003. <<http://monde-diplomatique.es/2003/01/bremond.html>> [Consulta: 19 junio 2008]
- BUZBEE, Lewis, *Una vida entre libros. Memorias de un amante de la palabra escrita*, Barcelona: Tempus, 2008. (Original, *The Yellow-Lighted Bookshop*, Minnesota, Graywolf Press, 2006).
- CASTILLA DEL PINO, Carlos, *Casa del olivo. Autobiografía (1949-2003)*, Barcelona: Tusquets, 2004.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES), «Informe sobre el anteproyecto de ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas» [en línea], Madrid, 2006. <<http://www.ces.es/dictámenes/2006/Dic112006.pdf>> [Consulta: 7 junio 2008]
- CUBELLES, Xabier, «El comercio del libro y la librería en España», *Revista Delibros*, 134 (2000).
- FEDERACION DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Comercio interior del libro en España 2006* [en línea], 2007. <[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2006\(R\).pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2006(R).pdf)> [Consulta: 25 junio 2008]
- GALEANO, Eduardo, «Mea Culpa» [en línea], 1992. <<http://portal.rds.org.hn/listas/catrachos/msg01427.html>> [Consulta: 19 junio 2008]
- GALLARDO, Damiá, «Laie a la Feria del libro de Sevilla», en *laie CCCB* [en línea], 9/05/2008. <<http://laiecccb.blogspot.com/2008/05/laie-a-la-feria-del-libro-de-sevilla.html>> [Consulta: 8 junio 2008]

- GARCÍA BARREDO, Valeriano, «La comercialización del libro y la función cultural de las librerías», en *Jornadas técnicas del libro*, Valencia, Documento multicopiado, 1994.
- GIL, Paz, «La permanencia de las librerías independientes» [en línea], 2000. <http://www.convalor.biz/librerias/cadena_de_librerias_paz_gil.pdf> [Consulta: 19 junio 2008]
- GUERAU, Faustino, *La vida pedagógica*, Barcelona: Roselló Impresions, 1985.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *Análisis de la calidad del servicio en las librerías españolas* [en línea], Bilbao 2000. <http://www.convalor.biz/librerias/calidad_servicio_librerias.pdf> [Consulta: 19 junio 2008]
- LARUMBE, Lola, «Pasiones de papel» en *Varios, Pasión de papel. Cuentos sobre el mundo del libro*, Madrid: Páginas de Espuma, 2007, págs. 153-155.
- LEY 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas. Disp. Ad. 2.^a el Observatorio de la Lectura y del Libro [en línea], *BOE* núm. 150, de 23.6.2007. <http://boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/12351> [Consulta: mayo 2008]
- LÓPEZ AGUILETA, Iñaki, «La promoción del libro a escala local», Ponencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de Libreros, Ourense, 1-4 de mayo de 2002, en *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* [en línea]. <<http://www.fundaciongsr.org/documentos/1623.pdf>> [Consulta: 8 junio 2008]
- MAS, Antonio, «Cómo planificar y desarrollar una librería, hoy», Documento multicopiado, 1992.
- , «La crisis de la lectura y de la librería», Documento multicopiado, 1993.
- MILLÁN, José Antonio, «José Antonio Millán. Entrevistamos al autor de *La lectura y la sociedad del conocimiento*» en *Dosdoce* [en línea], 2005. <http://www.dosdoce.com/continguts/entrevistas/vistaSola_cas.php?ID=19> [Consulta: 19 junio 2008]
- MUCHNIK, Mario, «De Mario a Mario» [en línea], 2000. <http://www.elpais.com/articulo/opinion/PRECIO_UNICO/Mario/Mario/elpepiopi/20000718elpepiopi_9/Tes>

NADAL, Jordi y GARCÍA, Francisco, *Libros o velocidad. Reflexiones sobre el oficio editorial*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005.

PUCHE, Francisco, *Un librero en apuros. Memoria de afanes y quebrantos*, Málaga: Genal, 2004.

VARGAS LLOSA, Mario, «Librerías y libródromos» en *El País* [en línea], 12/01/2007. <http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESTADOS_UNIDOS/Librerias/librodomos/elpepiopi/19970112elpepiopi_3/Tes/> [Consulta: 19 junio 2008]

ZAID, Gabriel, «Librerías y precio fijo» en *Letras Libres* [en línea], (agosto 2005). <<http://www.letraslibres.com/index.php?num=80&sec=3&art=10633>> [Consulta: 8 junio 2008]

El lector en el Club

José Andrés Rojo

Un poco de historia

Unos años después del final de la Segunda Guerra Mundial, y en el marco de una Alemania devastada por los bombardeos de las fuerzas aliadas, se inicia la que puede considerarse la historia moderna de un viejo sello editorial. La empresa, de carácter familiar, había sido fundada en 1835 por Carl Bertelsmann en Gütersloh, una pequeña ciudad, capital del distrito del mismo nombre, situada en el Estado alemán de Renania del Norte-Westfalia. Surgió, sobre todo, con el proyecto de editar cantorales y libros religiosos. Era lógico: en aquella zona había tenido un fuerte arraigo el pietismo, esa rama del movimiento luterano que defendía la importancia de la experiencia religiosa personal frente a los formalismos de una iglesia burocratizada, y que recomendaba la lectura y el estudio de la *Biblia*.

No fueron mal las cosas para la editorial Bertelsmann. El hijo del fundador, Heinrich, decidió en 1851 que se publicaran también novelas y, poco a poco, la empresa fue creciendo. En 1939, y cuando Gütersloh tenía casi 33.000 habitantes, el sello daba empleo a 400 personas. La guerra no tardó en empezar. La vida en Alemania cambió drásticamente.

En 1947, cuando Reinhard Mohn (Gütersloh, 1921) se hizo cargo de la empresa, había que empezar prácticamente desde cero. Para que las cosas funcionaran, y la editorial recuperara la buena salud, tuvo que asociarse con algunos de sus antiguos trabajadores. Y buscar fórmulas nuevas. Una de las más exitosas, que se puso en marcha en Alemania el 1 de junio de 1950, fue la creación de un club de libros (primero se llamó Bertelsmann Lesering y, más adelante Der Club Bertelsmann) [Bertelsmann 2007].

Había nacido lo que más adelante se llamaría en España el Círculo de Lectores. Ya no se trataba simplemente de editar publicaciones para lectores más o menos próximos y fieles, ahora había que salir a buscarlos. Seducirlos. Hacerlos cómplices. Convencerlos de las ventajas de formar parte de un club. La estrategia era sin duda la más idónea para un país que vivía las secuelas de una terrible guerra, y donde los tejidos urbanos e industriales habían quedado en buena medida destruidos. No había un circuito decente de librerías. Los sistemas de distribución se habían ido al garete. Las bibliotecas eran ya sólo una sombra de lo que habían sido.

Lo que el Club proponía eran todas las facilidades para acceder a la lectura (envío a domicilio de los libros, mejores precios, un catálogo que procuraba recoger los títulos más leídos) y ponía en marcha un novedoso sistema de relación con el cliente: la fidelidad. Éste podía, efectivamente, disfrutar de todas esas facilidades pero a cambio tenía que comprometerse a hacer periódicamente un encargo. Si no lo hacía, dejaba de pertenecer al Club y ya no iba a disfrutar de sus ventajas.

El éxito fue inmenso. Hasta el punto de que el sello alemán decidió exportar el modelo a otros países. En España el Círculo de Lectores entró en 1962. Este país tenía entonces algunas características que tenían mucho que ver con la Alemania en la que nació el primer club. No había muchas librerías, no existía un tejido sólido de bibliotecas y, aunque la Guerra Civil hubiera acabado más de veinte años atrás, España acababa de embarcarse en el tren del desarrollismo. El libro se ofrecía como una garantía de éxito social. Y la fórmula del Círculo de Lectores también triunfó aquí.

Su implantación se llevó a cabo con algunas novedades respecto de la casa madre. Si en Alemania la relación entre la empresa y los clientes se realizaba

a través del correo, se pensó que aquí (atribuyendo posiblemente con razón a los españoles un carácter un poco disperso, olvidadizo y variable) iban a funcionar mejor los agentes. Así que, durante los años sesenta, y al tiempo que España se llenaba de los diminutos Seat 600, sus ciudades y pueblos empezaron a tener noticias de un nuevo personaje que, en algunos casos, formaría ya parte de su paisaje habitual cada dos meses. Los agentes se presentaban con la revista del Club, hablaban con los dueños de casa, explicaban las excelencias de su propuesta, y algunas veces tenían éxito. Las suficientes para considerar que la iniciativa había tenido una magnífica implantación. Un libro, en aquellos tiempos de sueños de progreso social, ayudaba a triunfar.

Una oferta plural

La última revista que ha enviado el Círculo de Lectores a sus socios de España lleva el número 230. Es la cuarta entrega del 2008. Con los Juegos Olímpicos de Pekín en lontananza, la portada (que lleva el significativo título de *La hora del dragón*) ofrece la obra «más completa sobre la cultura, el paisaje y la historia de China». Justo al lado del sumario (en la segunda página), la imagen de dos autores de culto, aunque con parroquianos muy distintos. Uno de ellos es Mario Vargas Llosa, el escritor hispanoperuano que triunfó como uno de los más destacados representantes del *boom* de la literatura latinoamericana en los años setenta y que se ha convertido, desde entonces, en referente mediático de la alta cultura (aunque asequible, próxima). De él se ofrece a los socios un título antiguo: *La guerra del fin del mundo*. El otro es Carlos Ruiz Zafón, el joven autor español (nació en Barcelona en 1964) que más éxito ha tenido en los últimos años. De *La sombra del viento*, su penúltima novela, se han vendido dos millones de ejemplares en España y seis en el mundo. Ha triunfado en Alemania, Francia e incluso en Estados Unidos con una trama que gira alrededor de un libro maldito que desencadena diversas intrigas y revela oscuros secretos y que está ambientada en la Barcelona de la primera mitad del siglo xx. El Club no ofrece aún su última novela, *El juego del ángel*, lanzada

por Planeta con una agresiva campaña comercial después de la publicación de la revista del Círculo, pero sí rescata a un excelente precio los dos últimos volúmenes, *El palacio de la medianoche* y *Las luces de septiembre*, de *La trilogía de la niebla* (la primera novela, *El príncipe de la niebla*, se había ofrecido en una campaña anterior).

China, Vargas Llosa y Ruiz Zafón como cartas inmediatas de presentación. Pero no conviene olvidar, justo en este punto, que una de las vocaciones esenciales de un club de lectura como el Círculo de Lectores es el de dirigirse no tanto a un lector individual como a una familia. La fidelidad no pasa siempre por la misma persona. Los pedidos pueden hacerlos el padre o la madre, pero también los hijos, los abuelos, las cuñadas, los hermanos y los criados (si es que los hubiera).

Así que esa segunda página, que contiene el sumario, se despliega en una doble de contenido publicitario, y que va dirigida a los más pequeños. Justamente para acentuar su presencia en *Tu Círculo. El club de los jóvenes lectores*. «Leer nunca había sido tan divertido», subraya el eslogan. Si el pedido es superior a 35 euros, el Club les regalará dos *walkies superespías*.

Libros para todos los públicos, una variada oferta infantil (que incluye complementos del más diverso tipo, sobre todo juguetes), música y DVDs: éstas son las ofertas esenciales del Círculo. Que se completan con juegos de Playstation, productos diversos (pendientes, bandejas, bolsos, pulseras, manteles...), una relación de empresas y comercios donde los socios tienen algunas ventajas y, finalmente, un escaparate de regalos que los socios podrían conseguir siempre que incorporaran a alguien nuevo al Club.

Conocer una editorial, en este caso un club, es conocer su catálogo. Resulta por tanto inevitable entretenerse un poco más con las ofertas incluidas en su última revista. Entre los libros destacados del mes, una asombrosa variedad. La primera de ellas, otra ventana para acercarse a China: la narración de la vida de Tzu Hsi, la concubina del emperador que llega al trono al morir su marido en 1861, contada en *La última emperatriz* por Anchee Min, una mujer que fue miembro de la Joven Guardia Roja y que tuvo un gran éxito con su autobiografía (*Azalea roja*) cuando emigró a Estados Unidos en 1984. Hay también

una aventura medieval narrada por Tim Willocks (*La Orden*), una novela de suspense de Nicolas d'Estienne d'Orves sobre los programas secretos de los nazis (*Huérfanos del mal*) y la historia de la caza de un asesino en serie ambientada en la Unión Soviética de los años cincuenta que cuenta Tom Rob Smith en *El niño 44*. Hay un libro del Dalai Lama, *Los pasos hacia el amor*, que da lecciones para alcanzar una vida mejor y está *Los hombres que no amaban a las mujeres*, un inquietante *best-seller* de un escritor sueco, Stieg Larsson.

A partir de ahí, la revista propone los títulos de las colecciones que Círculo de Lectores edita junto a Galaxia Gutenberg, otro sello del grupo Bertelsmann, y a los que tienen también acceso en librerías los que no son socios. Una nueva entrega de la serie dedicada al Museo del Prado en sus libros ilustrados, un poemario de Federico Mayor Zaragoza (*Alzaré mi voz*), un volumen de poetas venezolanos en sus propuestas de poesía y otro sobre el catolicismo en España, en su sección ensayística, que reúne diversas aproximaciones a ese conflictivo problema a través de grandes escritores (Blanco White, Unamuno, Azaña...) y que ha editado José María Rida.

La revista continúa, a partir de ahí, con sus grandes reclamos de la temporada: China, Ruiz Zafón, Vargas Llosa, y otros títulos sobre los que volveremos más adelante.

Algunos casos concretos

¿Cómo es el lector español? ¿Qué intereses tiene, qué preocupaciones? ¿Qué títulos lee? ¿Cuántos a la semana, al mes, al año? ¿Son más los lectores o las lectoras? ¿Cuándo empiezan con esta costumbre? ¿Es —perdón— la lectura una costumbre o es una excepción en su vida cotidiana? Son muchos los interrogantes sobre una actividad, la de la lectura, que no pasa en estos tiempos por sus mejores momentos, sobre todo por el brutal asedio que sufre desde los medios audiovisuales.

Una de las novelas que el Círculo ofrece en su última revista ha vendido en Suecia tres millones de ejemplares en una población de nueve, y ha tenido

también un notable éxito en Alemania, Francia o Dinamarca hasta el punto de que se ha llegado a decir, como tantas otras veces (por otro lado), que se trata de «una de las obras literarias del siglo». Su autor era un periodista que murió a los cincuenta años de un ataque al corazón, justo cuando entregó la tercera entrega de una serie que no llegó a ver publicada. Tenía cincuenta años y se llamaba Stieg Larsson.

Un tipo totalmente desconocido en España. El Círculo de Lectores utiliza una herramienta imprescindible para decidir la tirada de los títulos que ofrece: una encuesta previa entre un número significativo de socios que se pronuncian sobre los libros que van a elegir. La previsión de ventas de *Los hombres que no amaban a las mujeres*, de Stieg Larsson, fue de 43.772 ejemplares, la más importante de los nuevos lanzamientos. No había habido publicidad previa, no circulaba aún ninguna noticia sobre su eventual adaptación cinematográfica, no se habían publicado reportajes en los periódicos. No existió, por tanto, ningún ruido mediático a propósito de esta novela cuando los encuestados la eligieron. De hecho, la publicación de la novela fue prácticamente simultánea en la editorial Destino, que la comercializa en librerías, y en Círculo.

Una remota isla desierta en el norte de Suecia y un anciano millonario que no soporta no saber qué ha pasado con su sobrina que desapareció hace treinta años de su mansión. Así que encarga a dos atípicos detectives la revisión del caso. Se trata de un periodista que ha sacado a la luz diversos escándalos y de una extraña joven, huraña y solitaria, un tanto psicótica, que lleva su delgado cuerpo lleno de tatuajes y a la que los ordenadores no se le resisten. Luego ya vienen los secretos de una poderosa familia y los bajos fondos llenos de perversiones de esa sociedad modélica, la sueca.

Por esa historia manifestaron interés, sólo en el club de Círculo, más de 40.000 lectores. El siguiente título que elegían para comprar los socios en el estudio previo fue *La serpiente roja*, de Peter Harris. Se desarrolla en el año 1114, donde el que va a ser fundador de los templarios lee un viejo manuscrito y, digamos, se le ponen los pelos de punta. En el 2006, la directora de la Biblioteca Nacional de Francia muere asesinada... Estamos en la estela de *El*

código Da Vinci, y lo que tenemos son historias que mezclan pasado y presente y que se hunden en las zonas oscuras de una sangrienta secta templaria. De *La Orden*, otra aventura medieval, se esperaban vender 18.430 unidades. Y así iban sucediéndose las cifras. Un poco más abajo, los dos títulos de Ruiz Zafón rondaban los 14.000 ejemplares; *La guerra del fin del mundo* estaba en 8.670 y el libro sobre China, en 4.714.

En revistas anteriores, y por sólo reparar en los libros con más expectativas de ventas, en la de marzo del 2008, otra historia medieval y llena de intrigas (como *La catedral del mar*) —*Te daré la tierra*, de Chufo Llorens— tenía unas expectativas de ventas de 48.637 ejemplares y, por citar otra de este año, en la de enero del 2008, la cifra era menor: 26.086 del *thriller Crisis*, de Robin Cook. Un poco más atrás, *Vida y destino*, de Vasili Grossman se lanzó en la revista de junio del 2007 con una previsión de 44.162 unidades.

Conviene detenerse un momento en esta novela. Tiene más de 1.000 páginas, fue escrita por un escritor ruso que murió en 1964 y reconstruye, desde puntos de vista muy distintos, lo que ocurría en la Unión Soviética durante los años en que se libraba la sangrienta batalla de Stalingrado. Hay allí un acercamiento minucioso y plural a los horrores del estalinismo y hay una brillante radiografía de lo que ocurría en la conciencia de tantos comunistas que asistían perplejos al derrumbamiento de sus ideales. Historias de amor, puros gestos de coraje y entrega, las raspaduras de la vida cotidiana. *Vida y destino* se había publicado en España, en una traducción del francés, en 1985 y pasó sin pena ni gloria. Poco más de veinte años después, y con una nueva traducción hecha directamente del ruso, la lanza el Círculo de Lectores (junto a Galaxia Gutenberg para librerías) y, a estas alturas, la cifra garantizada de ejemplares vendidos supera los 125.000 ejemplares y podría estar en los 160.000. Un auténtico prodigio, tratándose de una novela que no responde ni remotamente al habitual *best seller*, en un país cuya tirada media de ejemplares, según un informe del INE (Instituto Nacional de Estadística) [2008] fue de 3.111 en el 2007.

No hay manera de explicarse el éxito de una novela, nadie conoce ese secreto que desencadena, en un momento determinado, la pasión de miles y

miles de lectores por un determinado título. ¿Hay una moda por conocer lo que ocurrió en los dos grandes totalitarismos, el nazi y el estalinista, del siglo xx? Si no una moda, sí es cierto que en el mercado español han aparecido en los últimos años muchos libros que abordaban las terribles iniciativas de regímenes que condujeron a la muerte a tantos millones de personas. Afinando un poco más, y acaso tomando al propio Círculo de Lectores como un laboratorio de pruebas, ¿hay algunos libros que hayan preparado el éxito de *Vida y destino*? ¿Qué abonaran el terreno? No está de más recordar, en ese sentido, los seis títulos de una de las colecciones que Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg publicó en el 2000, *La tragedia de la cultura*, y que daba cuenta de los peores años de la represión estalinista en la Unión Soviética. Tal vez ayudaron a la novela de Vasili Grossman las tres entregas, que aparecieron también en este sello, de las investigaciones de Vitali Shentalinski en los archivos literarios del KGB. Un apasionante viaje al interior de los mecanismos del terror estalinista cuando éste se aplicó a la represión de las obras de poetas, novelista e intelectuales.

No hay manera de conocer por qué un libro tiene éxito, pero no está de más saber que cuando apareció *Vida y destino* lo hizo en una editorial, y en el marco de un club, donde ya había una atmósfera creada de interés por los temas que aborda, donde ya los lectores habían sido contagiados de la pasión por una época convulsa por otras lecturas anteriores. No sirven las matemáticas para garantizar el éxito de una novela que había fracasado veinte años antes. Pero sí existe la posibilidad de sembrar para luego recoger. Acaso la fórmula del Club, que va sondeando y conociendo las preferencias y gustos de sus socios, sea particularmente idónea para este tipo de iniciativas.

Cambios y modelos

España ha cambiado mucho desde que el Círculo de Lectores lanzara en 1962 a sus agentes y promotores a captar socios por toda la geografía española. Ahora no sólo hay un tejido amplio de librerías, sino que también las grandes

superficies compiten para vender libros. Se han construido, además, nuevas bibliotecas, muchas de ellas muy bien dotadas y que facilitan el acceso a la lectura a poblaciones antes un tanto abandonadas. Están los quioscos, que se han llenado con las colecciones (literarias, ensayísticas, de historia, de obras completas...) más diversas, y también los periódicos, que, de tanto en tanto, vuelven al libro como un reclamo para vender mejor que la competencia. Todos estos embates, que han sido sin duda muy duros para una fórmula como es la del club de lectores, no han conseguido acabar con la fidelidad de sus socios. Es imposible que el mercado se comporte ahora como en los tiempos en los que el Círculo alcanzó sus mejores números (a finales de los noventa, cerca de 1.400.000 socios), pero sigue conservando a un millón de familias fieles que siguen practicando la costumbre de hojear la revista y elegir.

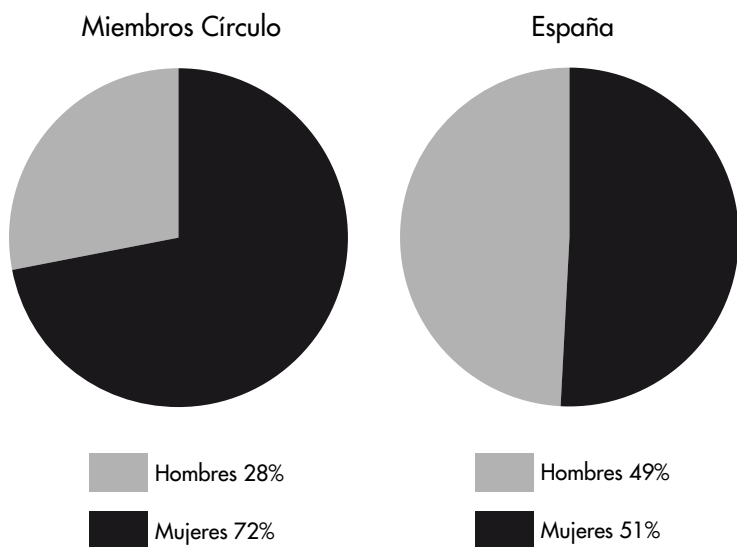
El 70% de las ventas siguen haciéndolas los agentes. El 30% restante se reparte entre los socios que compran por correo, por Internet o en librerías. Éste de las librerías es acaso el camino más novedoso que ha puesto en marcha el Círculo en los últimos años. Y es que España no sólo ha cambiado en lo que se refiere al libro: si en 1962 los agentes podían encontrar en los pisos de un edificio por lo menos a alguno de sus inquilinos (la madre, casi siempre), ahora la incorporación de la mujer al trabajo ha vaciado los hogares durante muchas horas al día. ¿Qué socios van a captar los agentes si no encuentran a nadie en casa?

Así que el Círculo ha decidido explorar la viabilidad de tener una discreta presencia en determinadas librerías. Todas ellas pertenecen al grupo Bertelsmann y llevan el nombre de una que fue mítica en Lisboa, Bertrand, que lleva funcionando en el Chiado desde hace más de 230 años. Son librerías generalistas y de fondo («con especial atención a la literatura, el ensayo, la poesía, los libros ilustrados, libros prácticos, libros técnicos y la literatura infantil y juvenil», afirman en su página web) [Bertrand 2008]. La iniciativa es relativamente reciente: la primera que se abrió en España fue en abril del 2007, en Torreldones (Madrid). Hasta hoy se han inaugurado otras cinco: en Alcalá de Henares (Madrid), Cartagena (Murcia), Ponferrada (León), Zaragoza y Oviedo. Todas ellas buscan situarse en centros comerciales, más o

menos vinculados a nuevas urbanizaciones que tienen a éstos como referentes comerciales más próximos, o en lugares céntricos. El espacio de cada una es de unos 350 metros cuadrados, de los que 70 están dedicados al Círculo. La vieja complicidad que hasta hoy establecían los clientes con el agente ahora puede trasladarse al librero. Los nuevos tiempos exigen nuevas fórmulas.

Ese millón de socios, ¿cómo son? Un estudio interno de abril del 2008 sobre el Círculo de Lectores ofrece algunos datos relevantes [*Introduction...* 2008]. El primero de ellos, que el número de los socios que tienen entre 31 y 50 años dobla en cantidad a los que tienen otras edades. Sólo el 19% del total tienen entre 18 y 30 años y sólo el 15% superan los 60. La proporción de mujeres casi ¡triplica! la de hombres: 72% frente a 28% (teniendo en cuenta que la proporción de hombres es ligeramente mayor en España que la de mujeres: 51% frente a 48%) (véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - **Comparativa entre los lectores del Círculo y los de toda España según su sexo**

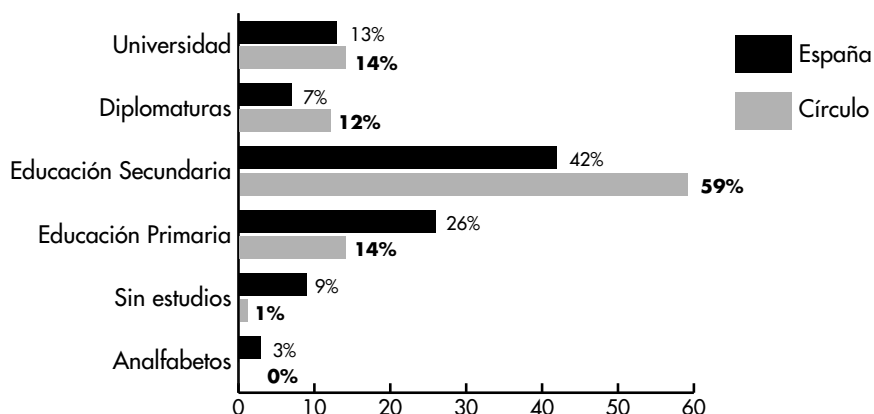


Fuente: *Introduction...*, 2008

Un 67% de los miembros del Club tiene hijos (uno, el 54%; dos, el 25%; tres, el 20%, y sólo un 1% tienen una descendencia mayor). En cuanto a la

formación, los socios del Club tienen un nivel superior de estudios a la media nacional. Si el 13% de los españoles va a la Universidad, en el Círculo, el 14% de sus socios son universitarios. Si en términos nacionales, el 7% elige formación profesional o carreras medias, en el Club son el 12%. Educación Secundaria: es un 59% de los miembros los que la han recibido frente a un 42%. En los niveles inferiores, la tendencia se invierte. Si el 26% de los españoles sólo han recibido educación primaria, en Círculo son el 14%. Sin estudios: 9% en España, 1% en el Club. Que, como es previsible, no tiene socios analfabetos (en España hay un 3% de habitantes que siguen sin saber leer ni escribir) [*Introduction...* 2008] (véase Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - Comparativa entre los lectores del Círculo y los de toda España según su nivel de formación



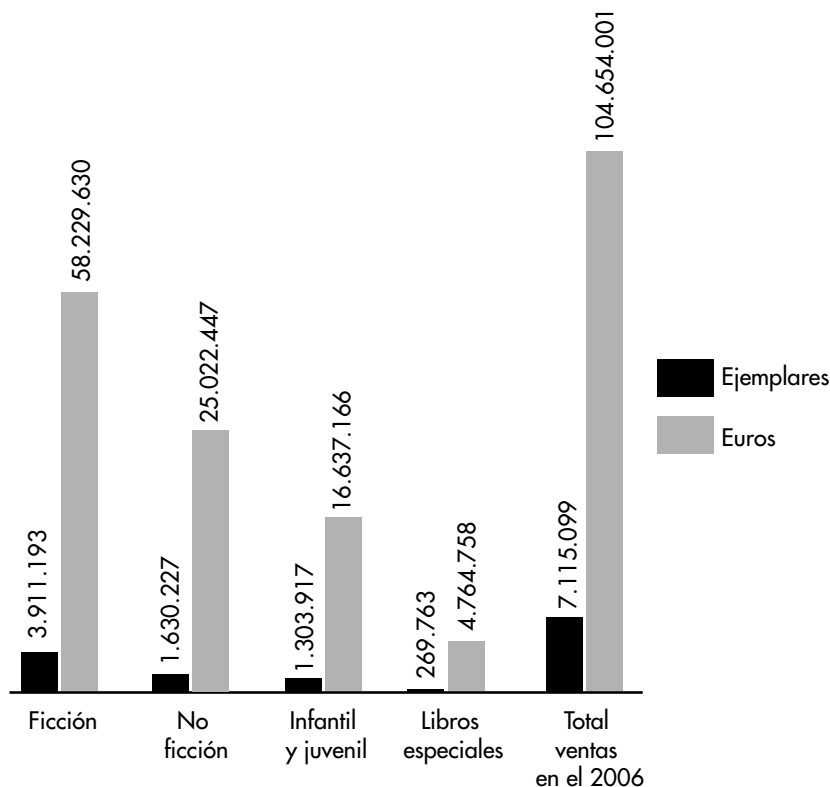
Fuente: *Introduction...*, 2008

Aunque los socios son muy diversos en el Círculo, y los hay de educación muy rudimentaria, también hay una porción de ellos cuya formación es muy sofisticada. Como resumen muy esquemático: los socios son sobre todo cabezas de familia que están entre los 31 y los 50 años, y donde mandan, sobre todo, las mujeres.

En cuanto a sus gustos, de los 601 títulos que se publicaron en el 2006 (de los que se vendieron 7.115.100 ejemplares por un monto global de 104.654.000 euros), los que más éxito tuvieron fueron los títulos narrati-

vos (55%: 3.911.193 libros/58.229.630 euros), seguidos por la no ficción (22,9%: 1.630.227 libros/25.022.447 euros), la literatura infantil y juvenil (18,3: 1.303.917 libros/16.637.166 euros) y los especiales (3,8: 269.762 libros/4.764.758 euros) (véase Gráfico 3).

GRÁFICO 3 - **Comparativa de ventas totales de libros del Círculo y por categorías**



Fuente: *Introduction...*, 2008

No hay duda de que los *best-sellers*, que siempre son los que más demanda tienen entre los títulos de ficción, siguen arrasando entre las preferencias de los lectores. Pero merece destacarse que propuestas tan cuidadas y elaboradas (y más caras, claro) como los tres volúmenes de la *Divina Comedia* de Dante con ilustraciones de Miquel Barceló han llegado a los 100.000 ejemplares. El *Quijote* con dibujos de Saura ha alcanzado, por su parte, la cifra de los 25.000.

¿Es muy diferente el socio del Círculo del retrato robot que puede hacerse del lector en España a partir de la encuesta que, año tras año, elabora la Fundación de Gremios de Editores? [FGEE 2007]. En este último caso se trataría de una mujer, con menos de 34 años y estudios universitarios, que vive y trabaja en una ciudad de más de un millón de habitantes.

Como las encuestas no se han realizado con las mismas preguntas, la respuesta sólo puede ser «casi sí». Es decir, también los lectores del Club parecen ser sobre todo mujeres y, por los datos de formación que ha manejado su encuesta, es bastante probable que vivan y trabajen en ciudades que tengan más de un millón de habitantes. Quizá la distancia entre ambos lectores tipo lo determine la edad. La gran masa de socios está entre los 31 y los 50 años (18%, entre 31 y 34; 19%, entre 36 y 40; 17%, entre 41 y 45; 12%, entre 46 y 50), mientras que las lectoras más voraces en España tienen menos de 34 años.

Una caja de resonancia

Cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, Reinhard Mohn estaba preso, junto a otros miles de soldados alemanes, en Kansas (Estados Unidos). Su hermano tuvo peor suerte: le tocó la Unión Soviética y, a su regreso, aquella temporada en el infierno lo había afectado profundamente. Así que fue Reinhard el que tomó las riendas del negocio familiar en cuanto volvió a Alemania. Unas décadas más tarde, Bertelsmann AG se había convertido en un gigante de la comunicación. La compañía opera hoy en 63 países y da trabajo a más de 100.000 trabajadores. Bertelsmann está dividida en seis grandes áreas: RTL Group es la empresa de radio y televisión más poderosa de Europa; Gruner + Jahr, la mayor editora de revistas del viejo continente y la segunda del mundo; Direct Group es líder en la distribución de libros y música; Arvato ofrece servicios en todo el mundo a los medios de comunicación; BMG es su empresa que opera en el mundo de la música, y Random House Mondadori, su división en el área de libros, la que más factura en el mundo en lo que refiere a literatura popular.

Gütersloh, en el Estado de Renania del Norte-Westfalia, sigue siendo su sede. La página web de Bertelsmann AG informa que la facturación del grupo es de 18,8 miles de millones de euros [Bertelsmann 2008]. Cuando en 1998 el jurado del premio Príncipe de Asturias dio a conocer las razones por las que concedía el galardón de Comunicación y Humanidades a Reinhard Mohn, argumentó que valoraba, amén de su capacidad para dirigir una gigantesca empresa y hacerla competitiva, el haber contribuido «en alto grado a la difusión de la cultura mediante la edición de libros y otras publicaciones, la creación de bibliotecas y el fomento de la lectura, a través de una red mundial de multimedia con particular proyección en España, país con cuya cultura ha mostrado una patente identificación».

Para entonces, Mohn ya había abandonado la presidencia del grupo en 1981; no tardó en ceder la mayor parte de sus acciones para crear la Fundación Bertelsmann. Su objetivo: fomentar la lectura a través de bibliotecas o centros públicos. El empresario, que en 1949 puso en marcha en Alemania un club de lectura para sanear su empresa y hacerla competitiva, y que había sabido ver con claridad la importancia de la dimensión cultural de los libros, se embarcaba más de treinta años después en una iniciativa de apoyo a la lectura.

Su experiencia española, la del Círculo de Lectores, que puso en marcha en 1962, lo había conducido a recibir uno de los premios más prestigiosos, el Príncipe de Asturias. La dimensión cultural de su proyecto fue visible desde el primer número de la revista del Club, que ofrecía títulos de Dostoievski, Faulkner, Cervantes, Hemingway u Ortega junto a los más asequibles de Agatha Christie, Pearl S. Buck o Julio Verne, entre otros. En el invierno de 1965, el Círculo llegó a sus primeros 100.000 socios. Cuando la iniciativa cumplió diez años, eran ya un millón los integrantes del Club y, en sus bodas de plata, 25 años de vida, la cifra era de 1.300.000.

Para entonces, el Círculo de Lectores había salido ya de su condición un tanto oculta de un club privado de socios, y empezaba a proyectar iniciativas culturales que llegaban a la sociedad. Algunos intelectuales y escritores de referencia estaban en su órbita (Julio Caro Baroja, Pedro Laín Entralgo,

Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Antonio Gala...), y a las presentaciones de sus libros asistían personajes del mundo empresarial y político. Los temas relacionados con España empezaron a ser uno de los motores de la empresa. Publicaron sendas biografías del rey Juan Carlos y de Doña Sofía y una *Antología de España* al cumplir veinte años. Los ciclos de conferencias, que luego se convirtieron en libros, dedicados a reunir distintas *Visiones de España* y a reflexionar sobre el *Horizonte científico de España* revelaban claramente la voluntad del Círculo de influir en el mundo intelectual de un país en el que la empresa había sido muy bien acogida.

Una tarea menos visible, pero acaso mucho más importante, se realizaba entre bambalinas, en el trato periódico entre los agentes del Círculo y los lectores. Claro que, como ahora, había en las revistas un montón de títulos comerciales, de *best sellers* que se leen, se disfrutan y se olvidan. Junto a ellos fueron apareciendo, sin embargo, a lo largo de la historia del Club, una serie de colecciones que funcionaron como auténticas *escuelas de lectura*. Esa afición a leer, que el Círculo ha ido construyendo dentro de las familias como uno de esos logros que no siempre se refleja de una manera estadística clara, ha provocado otro éxito relacionado con el conjunto de la sociedad española. Cerca de un 15% de los miembros del Club ya no compran sólo en el Club. Siguen haciéndolo ahí, claro, pero su afición los empuja también a las librerías.

De las grandes colecciones que forman parte de la memoria de muchos de los socios del Club es la que dirigió Mario Vargas Llosa y que se inició en 1987. La Biblioteca de Plata de la Narrativa del Siglo xx reunía veinticinco obras maestras del siglo xx (de Canetti, Nabokov, Bellow, Mann, Kawabata...) que había seleccionado el autor de *La ciudad y los perros*. Escribió, además, el prólogo de cada una de ellas, luego se reunieron en un volumen que hace no mucho ha vuelto a editarse, y con notable éxito: *La verdad de las mentiras*.

En una publicación en la que el Círculo de Lectores resumía su historia a la altura de 1990, se daban algunas cifras de los títulos más vendidos: *El padrino*, de Mario Puzo (547.161 ejemplares); *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (498.927); *Lo que el viento se llevó*, de Margaret Mitchell

(427.747); *Por quién doblan las campanas*, de Ernest Hemingway (406.473; el *Quijote* de Cervantes (317.962)... Aunque la cifra sea comparativamente más modesta, esa tarea de *escuela secreta* de lectura del Círculo se podría resumir con una cifra: la colección completa de la biblioteca de Vargas Llosa la compraron más de 40.000 socios.

Han sido otras muchas colecciones particulares las que ha ido publicando el Círculo, que acaso no tenga muchos sentido repasar ahora, pero sí merece la pena volver sobre su última revista. China, Vargas Llosa, Ruiz Zafón eran algunos nombres que destacaban. Si se repara en la letra pequeña, la voluntad del Círculo de generar iniciativas culturales, rigurosas y sofisticadas, acaso poco comerciales, sigue adelante. Ésa ha sido quizá una de las causas de su éxito: la de servir de caja de resonancia de las aventuras intelectuales que han iniciado desde su fundación tantos y tantos narradores y pensadores de nuestro país. Los últimos ensayos de José Luis Pardo, Eugenio Trías y Francisco Rico, las novelas recientes de Javier Marías, Ignacio Martínez de Pisón, Francisco Casavella o Rafael Chirbes, la poesía completa de José-Miguel Ullán, la buena mano de un artista como Ángel Mateo Charris para ilustrar *El corazón de las tinieblas*, de Joseph Conrad... Gente de aquí metida en una aventura que nació en un pueblo de Alemania. Seguramente, en términos de empresas culturales, la idea de Europa tiene algo que ver con esta ya larga historia.

Referencias

- BERTELSMANN, A. G., *Die Bertelsmann Chronik (1835-2007)* [en línea]. <http://www.bertelsmann.de/bertelsmann_corp/wms41/bm/index.php?ci=738&language=1> [Consulta: 10 junio 2008]
- , *Zahlen und Fakten* [en línea]. <http://www.bertelsmann.de/bertelsmann_corp/wms41/bm/index.php?ci=7&language=1> [Consulta: 10 junio 2008]
- BERTRAND, *Librerías Bertrand, ¿quiénes somos?* [en línea]. <http://www.libreriasbertrand.es/quienes_somos.html> [Consulta: 11 junio 2008]

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Informe sobre el sector editorial español del año 2006* [en línea]. <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Informe_Sector_editorial2006.pdf> [Consulta: 12 junio 2008]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), *Nota de prensa del 28 de abril de 2008* [en línea]. <<http://www.ine.es/prensa/np498.pdf>> [Consulta: 10 junio 2008]

Introduction to Círculo de Lectores, Documento interno, 2008.

Los modos de la lectura digital

José Antonio Millán

Este capítulo aborda una práctica de importancia creciente: la lectura de textos digitales. Desde el profesional que descarga de Internet e imprime un artículo, al adolescente que visita un foro, el profesor que consulta una obra en la Web o el viajero que entretiene sus ocios con una novela en un *e-book*, todos están practicando lecturas que tiene en común el origen digital del texto, su consumo en un soporte digital, o ambas cosas.

Una precisión metodológica

Los estudios sobre lectura de materiales de la Web en la pantalla de un ordenador (que es *la* lectura digital por antonomasia) no son muy alentadores. Según un reciente informe de CIBER [2008], los usuarios académicos de los sistemas de información en red son «promiscuos, diversos y volátiles» [pág. 9]:

la mayor parte de los visitantes a los sitios académicos sólo ven unas pocas páginas, muchas de las cuales ni siquiera tienen contenido real, y en ningún

caso se detienen lo suficiente para hacer una lectura real [pág. 31, traducciones nuestras].

Jakob Nielsen [2008], por su parte dice que «los usuarios leen en torno al 20% del texto de una página media».

Sin embargo, hay que esgrimir algunas cautelas metodológicas. CIBER señala que los usuarios que estudia, cuyo comportamiento lector en línea califica tan mal, sin embargo guardan activamente textos en su disco duro. Aunque, añade: «no hay pruebas de en qué medida estas descargas realmente se *leen*» [2008].

Y respecto al usuario generalista de Nielsen, ¿no será que se produce un sesgo marcado por la tipología de usuarios y textos de la Web? Por poner un ejemplo de otro ámbito: un estudio sobre el acto de leer en un bar revelaría una lectura breve, fragmentaria, de recorridos rápidos en búsqueda de algo, sin operaciones de subrayado o anotación... Pero las tipologías textuales presentes en el lugar (periódicos, menús o listas de precios, guías telefónicas, carteles informativos, etiquetas de productos...), las circunstancias de los lectores (gente de paso) y sus fines (información, entretenimiento durante unos minutos) no requieren otra cosa.

Decir, con Nielsen, que la lectura en la Web es fragmentaria no es, dados los textos y las informaciones que cobija mayoritariamente, y los fines de sus heteróclitos consultantes, nada sorprendente. Pero habrá que ir más allá...

Sobre este capítulo

Si queremos avanzar en el estudio de la recepción y uso de los textos digitales tenemos que deslindar y separar en lo posible soportes, tipos de texto y fines de los lectores. Así, vamos a considerar los distintos dispositivos de lectura: impresos, ordenadores y también dispositivos dedicados o *e-books* [sobre este término véase Millán 2008]. Analizaremos diferentes tipologías de textos: generales o literarios, para ocio o para uso profesional. Y en cuanto a los lec-

tores, veremos diversas edades y necesidades. Todo ello referido a la realidad de nuestros usuarios españoles o hispanohablantes.

Para ello hemos contado con una serie de colaboraciones desinteresadas. Han sido las siguientes: una gran biblioteca digital, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; un distribuidor de dispositivos dedicados para la lectura (*e-books*): Leer-e, y una empresa de consultas de opinión: Link + Partner.

En todos los casos se realizaron encuestas *ad hoc* a los usuarios. Éstas deben tomarse como una primera aproximación a realidades muy complejas, y son más bien calas destinadas a aportar datos para futuros estudios más completos. En todos los casos se realizaron en colaboración entre el firmante de estas líneas y los responsables de las entidades que las llevaron a cabo.

Al tiempo, utilizaremos datos aportados por otros colaboradores de este volumen.

Una biblioteca digital

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, creada en 1999, es un conjunto de 30.000 registros bibliográficos en diferentes modalidades, que recogen una gran parte del canon literario y ensayístico español e hispanoamericano. Su uso está muy extendido: en mayo del 2008 sirvió casi 17 millones de documentos a internautas de todo el mundo [2008a].

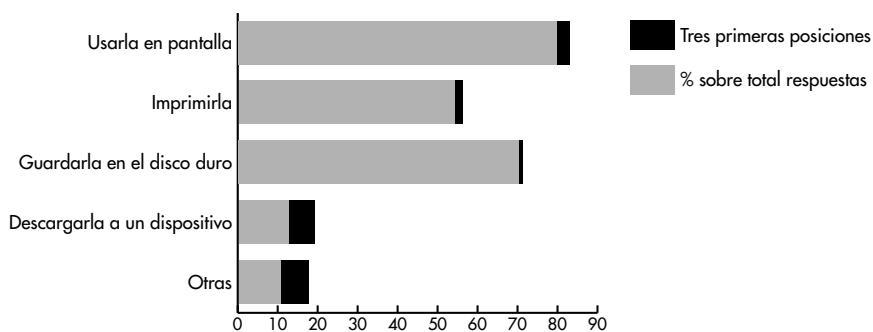
La encuesta, en línea, se difundió entre los receptores del boletín de novedades, y también se informó de ella en la portada de la Biblioteca Virtual. Como acicate, se sorteaba un regalo entre quienes la contestaran. Se respondió en abril del 2008.

Hay que advertir que, por la propia naturaleza de una biblioteca digital, el universo de la encuesta no es sólo España, sino el mundo hispanohablante (es decir, más que la «lectura en España» estamos ante la «lectura en español»). De todas formas, casi la mitad de las respuestas provinieron de España, y una cuarta parte de Argentina y México, quedando el resto para otros cuarenta y tantos países. Las encuestas válidas fueron 1.334.

Estos son los principales resultados [Biblioteca Virtual 2008b]:

- El 60% son varones; el 30% del total tenía de 45 a 54 años. Si consideramos el intervalo entre los 45 y los 64 años, tenemos el 53% de la muestra.
- Cerca del 90% de los encuestados accede desde el hogar y, en segundo lugar, a distancia, desde el lugar de trabajo (48,7%).
- El género que declaran consultar con más frecuencia es la novela (72%) seguido muy de cerca por los artículos (71,6%). A continuación figuran la poesía (53,7%) y el teatro (39,7%).
- El formato de consulta preferido por los usuarios es el PDF (82,8%), seguido de html (71,7%) y, a cierta distancia, el facsímil (46,31%). Otros formatos multimedia no superan en ningún caso el 40%, aunque han aumentado desde una encuesta anterior [Universidad de Alicante 2004].
- Los usuarios leen los materiales de la Biblioteca en la pantalla del ordenador en casi un 83% del total de respuestas. Le sigue en importancia «guardarla en el disco duro» (71%) y sólo el 56% de los usuarios imprimen los contenidos (véase Gráfico 1).

**GRÁFICO 1 - Destino dado a los contenidos de la Biblioteca Virtual
(en % sobre el total de respuestas)**



Fuente: Biblioteca Virtual 2008b

- Por su parte, la «descarga en un dispositivo» resulta la opción menos utilizada, con un 19,1%. No obstante, habría que determinar la validez de esta respuesta ya que en el apartado de «Otras» figuraban respuestas como:

- Palm (19 menciones)
- E-Book (16 menciones)
- Mp3/4 – IPOD (4 menciones)
- La mayoría declaran que las obras que consultan las leen íntegramente (83,3%) o bien, consultan un fragmento (75,6%). Apenas un 30% declara enviarlas por correo electrónico a un tercero.
- Buscan «en el mismo sitio, con Control+F».
- Utilizan la Biblioteca con un fin lúdico y de ocio un 74,5%; con fines profesionales, un 61,9% y con fines académicos o docentes, un 46,1%.

Los valores altos que arroja la lectura íntegra y en pantalla indican un uso establecido del ordenador como el dispositivo de lectura más común. La gran frecuentación de la novela y el hecho de que haya un amplio segmento que declara un uso de ocio avalan una utilización desprejuiciada y cómoda de los medios digitales.

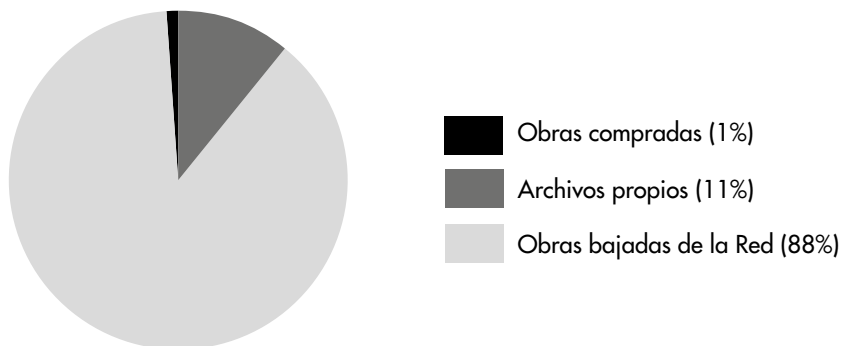
Los muy abundantes usuarios profesionales hacen además uso de las herramientas propias de los programas generales para localizar palabras o fragmentos en las obras.

El usuario de un *e-book*

La encuesta se envió a los compradores registrados de *e-books* de la empresa española Leer-e: se trata del Iliad y algún otro modelo, todos con tecnología de tinta electrónica [Millán 2007]. Las encuestas se contestaron en abril del 2008 y las válidas fueron 60.

Datos más destacados [Leer-e 2008]:

- Los propietarios de *e-books* en un 88% se «bajan» contenidos de la red, frente a un 11% que descargan sus propios archivos en el dispositivo, o un 1% que los compran (véase Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - **Contenidos cargados en el e-book**

Fuente: Leere 2008

- El usuario prepara sus archivos para su inclusión en el dispositivo, ya sea en formato (45%) o en tamaño (22%).
- El uso principal es de ocio (87%), y las obras más leídas son mayoritariamente libros (84%), seguidos de lejos por artículos de revistas (7%).
- Un 30% hace anotaciones en las obras.
- Un 93% son varones, y un 64% del total tienen entre 25 y 44 años.
- El 86% los lee en casa, seguido del 7% en el transporte público.

Los datos acerca del origen de las obras reflejan tanto la escasa disponibilidad de productos para *e-book* en el mercado español como el hecho de que en nuestra lengua ya hay una gran cantidad de obras accesibles en el dominio público (empezando por los de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, véase el apartado anterior).

Los usuarios son mayoritariamente varones, y poseen unos conocimientos avanzados que les permiten adaptar formatos de obras a la pantalla. Por último, destaca el uso del *e-book* para leer archivos propios, lo que coincide con otros usos incipientes de este dispositivo en el mundo profesional [Martín 2008].

Usuarios generales

La empresa Link+Partner España realizó una encuesta telefónica asistida por ordenador a una muestra de 500 personas de población general, hombres y mujeres de 15 a 74 años, en el mes de junio. Estos son los principales datos extraídos [Link+Partner 2008]:

- Casi el 40% no tiene acceso a Internet, y de los restantes no la utiliza el 10%.
- Sólo el 45% de la muestra total usa el correo electrónico. Entre los que tienen correo electrónico, dos terceras partes lo consultan «a diario o varias veces al día». Dos terceras partes dedican menos de media hora cada vez que leen y escriben *e-mails*.
- El 73% de los entrevistados con uso de la red utiliza Internet por motivos de ocio, frente al 33% por motivos profesionales y el 22% por estudios.
- En más de la mitad de los casos, las lecturas que se hacen en Internet son por fragmentos buscando temas específicos de interés, y se leen mayoritariamente desde la pantalla.

Esta encuesta nos recuerda en primer lugar que no toda la población hace uso de la red. El 40% que lo hace de todas formas es superior al 25% que aparecía en la encuesta realizada hace 6 años (todos los datos de entonces remiten a Link+Partner 2002, que incluye datos de Martínez [2002]). Esta implantación es coherente con el informe *XVIII Oleada...* [Red.es 2008].

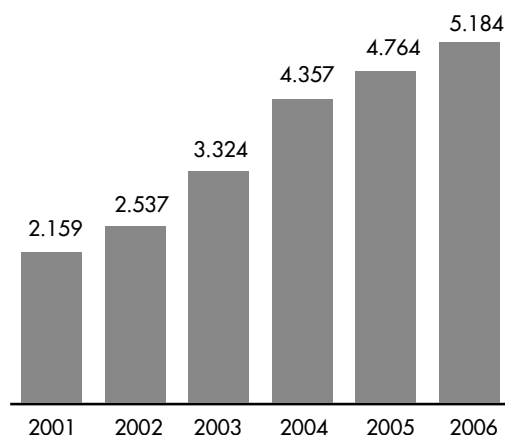
El uso de correo electrónico es un buen indicador de habilidades básicas de lectura/escritura en medio digital. Los resultados obtenidos nos indicarían que el 30% de la población tiene estas habilidades.

La motivación de ocio destaca poderosamente, más que hace 6 años [Link+Partner 2002]. También ha aumentado la lectura en pantalla (que ya tenía un valor alto en dicha encuesta).

Otras fuentes

En lo que respecta a la lectura de prensa resumimos los datos aportados en este mismo volumen por Gurrea y Flavián [2008]: «el 93% de los usuarios de Internet lee periódicos electrónicos»; «entre los 50 servidores más visitados en nuestro país, 11 corresponden a diarios digitales». Y además: «se está produciendo un importante crecimiento en el número de lectores de diarios electrónicos en los últimos años. De hecho en apenas seis años, la cifra de lectores de prensa en la red se ha incrementado en más de 3 millones de lectores» (véase Gráfico 3).

GRÁFICO 3 - **Evolución del número de lectores de periódicos digitales (en miles de lectores)**



Fuente: Gurrea y Flavián 2008b

De las entrevistas mantenidas para el estudio cualitativo que acompaña a este volumen [Contreras 2008] destaca una nueva fuente de lectura/escritura digital: el uso del chat por parte de los adolescentes. Como se ha destacado ya hace tiempo, el chat no es sino «una conversación oral en un soporte escrito» [Yus 2001]. Preguntado que para qué usaba el Messenger, contesta un adolescente sevillano: «para *hablar* con ellos [los amigos]», subrayado nuestro. Aunque sea travestida de *conversación*, y aunque tenga lugar en un código

(orto)gráfico propio, lo que tiene lugar es una auténtica lectura, y escritura, que puede ocupar, discontinuamente, muchas horas.

En segundo lugar, incluso entre adolescentes, la actividad en Internet es de constante lectura:

tú cuando estás en el ordenador estás escribiendo todo el rato, estás leyendo todo el rato, cada vez que entras en una página diferente vuelves a leer, estás todo el rato leyendo en Internet

[Adolescente, Barcelona]

Por último, la demanda de trabajos de clase se resuelve buscando contenidos en Internet [Contreras 2008, Apéndice D] y, dada la experiencia en el plagio que ya tienen los profesores, los trabajos se realizan revisando y reescribiendo partes enteras. Toda esta actividad por lo general se realiza en pantalla, aunque la presentación de un trabajo normalmente incluye su impresión.

En lo que respecta a los profesionales entrevistados para el estudio cualitativo se ven dos tipos de comportamientos: quienes leen en pantalla y quienes imprimen, y también destaca la existencia de archivos personales creados por los propios interesados. Los entrevistados frecuentan foros y blogs relacionados con sus profesiones, pero también con temas de ocio (por ejemplo, para preparar viajes, foros de gente que ha visitado un cierto lugar).

Tanto en el estudio cualitativo [Contreras 2008], como en las biografías lectoras de profesionales [Candeira 2008], aparece un nuevo factor: desde los adolescentes hasta los adultos leen en línea en inglés. Es un hecho lógico, dada la creciente globalización de las aficiones (deporte, música), más la dependencia técnica y científica de obras en esa lengua. Pensemos además que esta tendencia ya se nota fuera del mundo digital, en los libros importados [Ávila 2008]. De ellos, un 70% son en inglés, la mayoría del área científico-técnica. Si esto es así en la comercialización, ¿qué no ocurrirá en la red, donde abundan (de forma gratuita) contenidos para el adolescente fan deportivo o para el profesional?

Por último, hay que recordar que no toda la lectura digital proviene de Internet. No hay más que ver el peso de la edición «en otros soportes»

(distintos del papel) en el conjunto de la facturación de la edición española del 2007: más del 10% [Ávila 2008]. Alguno de estos soportes (CD-ROM/CD-I) conducirá claramente a la lectura en pantalla. Si la mitad de la facturación en otros soportes se debe a obras en la materia de Derecho, está claro el fin profesional de estas ediciones electrónicas.

Conclusiones

Creemos que los datos reunidos muestran una notable base social (en España y en otros países hispanohablantes) de lectores digitales. Entendemos por tales aquellos que acceden a textos a través de un equipamiento informático, sea a) un ordenador o b) un *e-book*; que obtienen las obras a) en la red o b) en soportes locales (como CD-ROM) y en el primero de estos casos a) las leen directamente o b) tras guardarlas en el disco duro las leen a) en pantalla o b) impresas. Las opciones están resumidas en la Tabla 1.

**TABLA 1 - Posibilidades de la lectura digital
(en negrita, las opciones más comúnmente utilizadas)**

	fuelle: en línea (frente a CD-ROM)	lectura directa (frente a almacenamiento en memoria)	en pantalla (frente a impresión)
ordenador	sí/no	sí/no	sí/no
e-book	sí	--	sí

Fuente: elaboración propia

Recordemos que entre la población con acceso a la red, tres cuartas partes hacen un uso intenso del correo electrónico, lo cual ya indica una familiaridad con la lectura en el medio digital. La mayor parte de los que leen materiales procedentes de la red lo hacen por ocio, ya sean usuarios generales, lectores de una biblioteca digital o poseedores de un *e-book*. Son tanto varones como mujeres, excepto en el caso del *e-book* en que son mayoritariamente varones.

Quienes acceden a textos desde un dispositivo de uso general (ordenador), los leen sobre todo en pantalla, en vez de imprimirlos. Esta tendencia, detec-

tada hace ya cuatro años, se mantiene. Y, según parece, los textos que reciben este uso no son necesariamente breves.

Otro importante dato es la cantidad de usuarios que guardan textos en el disco duro.

Y, por último, los datos obtenidos establecen una nueva dimensión: «lectura en España» no es igual a «lectura en español» (o en cualquier otra de las lenguas cooficiales).

Hacia el futuro

El rasgo más definitorio de los textos digitales es su flexibilidad: se mueven velozmente, saltan de dispositivo en dispositivo, de pantalla en pantalla, se adaptan a distintos formatos y usos, se imprimen, se guardan... Este polimorfismo es precisamente lo que hace que su utilización sea tan variada: los adolescentes usan textos digitales para estar en contacto, los profesionales para mantenerse al día, y una amplia base de usuarios para distraerse e informarse.

Desde el punto de vista de la lectura, la labor pendiente es profundizar en las líneas detectadas, a través de encuestas cada vez más profundas y segmentadas y estudios cualitativos cada vez más dirigidos. La investigación deberá estar enfocada por tipología de lectores y de obras: de nada sirve hacer afirmaciones generales en un terreno en que las diferencias entre los textos y los fines de sus usuarios o lectores son tan grandes. Al tiempo, los textos van invadiendo nuevos dispositivos multifuncionales, como los teléfonos móviles: habrá que observar las nuevas prácticas a que esto da lugar.

Además habrá que tener en cuenta uno de los rasgos más típicos de los textos electrónicos, y que se ha dejado de lado en este estudio, la hipertextualidad, manifestada en los enlaces. Habrá que estudiar la influencia que estos tienen sobre la lectura (y sus ramificaciones). También será necesario tratar la dimensión práctica del trabajo con los textos: la utilización de los sistemas de búsqueda y marcadores propios de los programas (navegador de Internet,

Acrobat) o los dispositivos (*e-book*), así como las operaciones que se llevan a cabo sobre los textos (almacenar, anotar, copiar, reenviar...).

Por último, habrá que seguir los procedimientos mediante los cuales el lector, tornado en ente activo, complementa con sus anotaciones, ahora públicas, la obra del autor mediante las glosas contemporáneas que constituyen los comentarios a blogs o noticias.

A la realidad compleja y diversa de la lectura, de los lectores, de sus prácticas, se ha sobreimpuesto la proliferación de medios de difusión, acceso e intervención sobre los textos. Este panorama apasionante, que está redibujando los perfiles de la edición (de libros o de prensa) y del propio trabajo intelectual de los lectores, merece un cuidadoso seguimiento.

Entidades citadas

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <<http://www.cervantesvirtual.com>>

LEER-E, <<http://www.leere.es/>>

LINK+PARTNER ESPAÑA, <<http://www.linkpartner-spain.com/>>

Referencias

ÁVILA, Antonio M.^a, «La oferta editorial de libros» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/avila.pdf>>

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, «Nuevo récord...» [en línea], 2008a. <<http://www.cervantesvirtual.com/noticias/noticiasjsp?mes=6&anyo=2008#cod4822>> [Consulta: 14 julio 2008]

—, *Encuesta a usuarios de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes sobre hábitos de lectura. Informe Ejecutivo* [en línea], 2008b. <<http://lalectura.es/2008/bvmc.pdf>> y en <<http://www.cervantesvirtual.com/informacion/FBVMC2008.pdf>>

CANDEIRA, Javier, «Avatares de la lectura profesional, 1980-2008» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/candeira.pdf>>

- CIBER (University College, Londres), *Information Behaviour of the Researcher of the Future* [en línea], 2008, págs. 9 y 10. <<http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>> [Consulta: 14 julio 2008]
- CONTRERAS, Jesús, «Leer en tiempos modernos» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/contreras.pdf/>>
- GURREA, Raquel y Carlos FLAVIÁN, «La lectura de prensa» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/gurrea.pdf/>>
- LEER-E, *Encuesta a usuarios de Iliad y otros e-books* [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/leere.doc>>
- LINK+PARTNER ESPAÑA, «Lectura en Internet», intervención en el curso *Lecturas, lectores*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, XVIII Encuentro sobre la edición (Santander, 24-26 julio 2002) [resumen en línea]. <<http://jamillan.com/lyp.htm>> [Consulta: 15 julio 2008]
- , *Lectura en Internet. Estudio interno* [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/LinkPartner.ppt>>
- MARTÍN, Javier, «Mondadori España distribuye el *e-Reader* entre todos sus editores», en *El País* [en línea], 31/07/2008. <http://www.elpais.com/articulo/semana/Mondadori/Espana/distribuye/e-Reader/todos/editores/elpeuteccib/20080731elpicblse_9/Tes>
- MARTÍNEZ, David, «Internet: un horizonte para la lectura», en José Antonio Millán, coord., 2002, págs. 211-219.
- MILLÁN, José Antonio, «La tecnología de tinta electrónica del iLiad facilita la lectura natural», en *El País* [en línea], 22/03/2007. <http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/tecnologia/tinta/electronica/iLiad/facilita/lectura/natural/elpeuteccib/20070322elpcibtec_8/Tes> [Consulta: 14 julio 2008]
- , «El polimorfo libro electrónico», *El profesional de la Información*, 17, n.º. 4 (julio-agosto, 2008), págs. 369-371. DOI: 10.3145/epi.2008.jul.01. Versión ampliada en línea en <<http://jamillan.com/librosybitios/polimorfo.htm>>.
- (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.

NIELSEN, Jakob, «How Little Do Users Read?», *Useit* [en línea], 6 de mayo del 2008. <<http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html>> [Consulta: 1 junio 2008]

RED.ES, *XVIII Oleada del Panel de Hogares (Octubre-Diciembre 2007) gasto de los hogares españoles en servicios TIC* [en línea], s.a. [2008]. <<http://observatorio.red.es/media/2008-06/1213180833687.pdf>> [Consulta: 14 julio 2008]

UNIVERSIDAD DE ALICANTE, *Estudio de Indicadores Dinámicos para la Medición de Opiniones, Actitudes y Hábitos de los usuarios del Portal «Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes»* (documento interno), 2004.

YUS, Francisco, *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel, 2001, pág. 79.

A MODO DE COLOFÓN

Futuribles

Juan José Millás

¿Qué habría sido de mí si no hubiese estado en París, en Nueva York, en Londres, en Atenas, en Lima, en México, en Quito, en Bogotá...? Supongamos que arranco de mi vida la experiencia de esas ciudades, sus museos, sus gentes, sus comidas, sus parques, sus licores, su agua, su humedad, su atmósfera, su luz. Imaginemos que jamás he paseado por esas urbes remotas cuyas calles han ido formando en mi memoria (en mi conciencia) una red que forma parte de mí, que me conforma, y por la que de vez en cuando me aventuro de nuevo real o imaginariamente. Soy en parte el resultado de haber estado allí como soy en parte los cinco dedos de mi mano derecha o soy en parte mis ojos o soy en parte mis oídos. ¿Qué habría sido de mí sin los oídos, sin los ojos, sin los dedos de la mano derecha?

Más futuribles: ¿Cómo sería yo de no haber ido nunca al cine? ¿Cómo me quedaría si me extirparan las tardes pasadas en las salas de sesión continua? ¿Cómo habría sido en la madurez de no haberme identificado en la adolescencia con los héroes y antihéroes de las películas, cuyas actitudes trataba de imitar al salir a la realidad, a la calle? ¿Qué aspecto tendría si un bisturí inmaterial me privara retroactivamente de todas aquellas emociones? ¿A qué

me dedicaría en la actualidad de no haber sido víctima de Hitchcock, de Scorsese, de Howard Hawks, de Welles, de Bergman, de Coppola, de Kubrick, de Peckinpah, de Godard, de Allen, de Bardem, de Berlanga...?

Y así, de forma sucesiva, hasta llegar a donde pretendíamos: al libro. ¿Dónde estaría yo ahora, en el instante en el que escribo esta frase, de no haber tropezado con Julio Verne en una biblioteca pública? ¿Cabe imaginar mi vida sin *El viaje al centro de la Tierra*? ¿Sería el mismo hoy de no haber caído en mis manos *Crimen y castigo*? ¿Mi existencia se podría explicar sin la presencia de las novelas en las que ingresé con el temblor del que entra en habitaciones desconocidas? Todos los libros de los que me he alimentado están en mí a la manera de un conjunto de glándulas, de un sistema linfático. Ellos han contribuido de forma decisiva a la creación de eso que llamamos identidad, subjetividad, conciencia. Soy incapaz de imaginarme sin la experiencia lectora como soy incapaz de imaginarme sin corazón. Si no hubiera sido lector, ¿de qué me habría servido visitar las ciudades mencionadas al principio de estas líneas? ¿De qué ver tantas películas, tantos cuadros, de qué escuchar tanta música? ¿Quién, si no mi yo lector, me impulsó a viajar, a visitar museos, a escuchar música y puso palabras o dio sentido a todas esas experiencias que determinaron mi vida? ¿Qué clase de amigo, de padre, de compañero, de contribuyente, de espectador, sería de no haber leído?

A menudo, los lectores no valoramos suficientemente nuestra actividad. Los propios escritores manifiestan con frecuencia algún desdén (sin duda impostado) por su actividad al afirmar que un libro no cambia nada, que un título no puede modificar el mundo. Probablemente, esa afirmación se basa en la idea dominante de que lo que no se puede cuantificar no existe. Los conocimientos que proceden del discurso científico, al contrario de los que proceden del discurso literario, se pueden medir. La persona que aprende a hacer ecuaciones se va a la cama con la seguridad de que hoy sabe algo que ignoraba ayer. También después de leer un relato de Tolstoi somos más sabios que antes de haberlo leído, pero no es fácil decir por qué, no es posible medir la cantidad de conocimiento que nos ha aportado. De ahí el desprestigio de

las humanidades. ¿Para qué sirve eso, qué conocimientos de tipo práctico aporta, qué salidas profesionales tiene?

Quizá un libro concreto no modifique nada. Tampoco un lector. Pero la suma de miles de libros y miles de lectores contribuye a hacer la realidad más habitable. Imaginemos, si no, cómo seríamos colectivamente de no haber existido Homero ni Virgilio ni Dante ni Petrarca ni Camoens ni Cervantes ni Shakespeare ni Flaubert... Supongamos que no se ha escrito *la Eneida* ni *Edipo Rey* ni *El Lazarillo* ni *La Celestina* ni *Hamlet* ni *Drácula* ni *Ana Karenina* ni *La Regenta* ni la *Biblia*... Supongamos que tomamos la historia de la Humanidad y arrancamos de su corpus todo lo relacionado con la lectura... Incluso alguien que no hubiera leído jamás comprendería que seríamos distintos. E inevitablemente peores. Este es uno de los misterios del lector: que leyendo para sí mismo, para satisfacer sus propias necesidades —y a veces en la soledad más cruel que quepa imaginar— beneficia secretamente a la sociedad en la que vive: como si la pastilla que usted se toma contra la migraña quitara también el dolor de cabeza a sus vecinos.

Los lectores, que siempre han sido en términos relativos poco numerosos, vienen constituyendo desde hace siglos eso que los sociólogos (y los físicos nucleares) denominan «masa crítica», es decir, la cantidad de personas necesaria para activar un fenómeno (o la cantidad mínima de materia necesaria para que se mantenga una reacción nuclear en cadena). La mayoría de los ciudadanos no ha leído a Chejov ni a Zola ni a Hemingway ni a Kafka ni a Elliot ni a Camus... Pero quienes los han leído (la masa crítica) han sido capaces de transmitir —por una suerte de ósmosis— los valores de sus obras a la sociedad en la que vivían. Aristóteles y Platón están extrañamente, y gracias a los lectores, en quienes ni siquiera conocen su existencia.

La masa crítica. La masa. La masa de pan. Pienso en lo que hace crecer a la masa de pan, en la levadura. ¿Qué clase de levadura, de bacteria, necesita la masa crítica de lectores para esponjarse como una hogaza? Ni idea. De hecho, me conformaría con que no se encogiera como una verruga. «A lo largo de la historia», dice Borges, «el hombre ha soñado y forjado un sinfín de instrumentos. Ha creado la llave, una barrita de metal que permite que alguien

penetre en un vasto palacio. Ha creado la espada y el arado, prolongaciones del brazo del hombre que los usa. Ha creado el libro, que es una extensión secular de su imaginación y de su memoria».

¿Qué sería de la imaginación del hombre, y de su memoria, si desaparecieran los lectores o su masa crítica se redujera hasta extremos inoperantes?

SOBRE LOS AUTORES

Antonio María Ávila: licenciado en Derecho (Premio Extraordinario, Sevilla, 1979). Licenciatura en Ciencias Políticas (1980). Doctor en Derecho (1994). Doctor en Ciencias Económicas (2004). Autor de numerosas publicaciones sobre comercio exterior, OMC y el mundo del libro en ICE, BISE, *Noticias de la Unión Europea*, etcétera, y de los libros: *Manual práctico de comercio exterior* (Tecnos, 1986); *Regulación del comercio internacional tras la Ronda de Uruguay* (Tecnos, 1994); *Política comercial de la Unión Europea* (Pirámide, 1997); *Política de competencia y política comercial: ¿hacia un acuerdo multilateral?* (IMADE-COCIM, 2004); *La propiedad intelectual en las relaciones económicas internacionales* (IMADE-COCIM, 2007). Es director ejecutivo de la Federación de Gremios de Editores de España.

José María Barandiarán: consultor en el sector del libro y propietario de Opinión con Valor S.L. (<<http://opinionconvalor.nireblog.com>>), consultoría especializada en el sector del libro; codirector de la *Revista Trama y Texturas* (<<http://www.revistatexturas.com>>), miembro del consejo asesor del Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto (<<http://>

www.ocio.deusto.es) y colaborador de la editorial Alberdania (<<http://www.alberdania.net>>).

Javier Candeira: licenciado en Filología, investigador cultural y escritor. Editor de *Barrapunto* (<<http://barrapunto.com>>). Ha colaborado en la *Revista de Occidente* y en muy diversos foros electrónicos.

Daniel Cassany: profesor de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), licenciado en Filología Catalana y doctor en Filosofía y Letras. Ha publicado una decena de libros sobre escritura y enseñanza de la lengua, entre los que destacan *Describir el escribir*; *La cocina de la escritura*; *Reparar la escritura*; *Construir la escritura*; *Tras las líneas*; *Taller de textos*; *Affilar el lapicero* y *Enseñar lengua*, en coautoría. Conferenciante y profesor invitado en instituciones de más de veinte países, en Europa, América y Asia, ha colaborado con instituciones de educación de Catalunya, Galicia, España, Argentina, Chile y México en programas de promoción de la lectura.

Roger Chartier: director de estudios en la École de Hautes Études en Sciences Sociales de París y profesor invitado en la University of Pennsylvania. Fue Presidente del Consejo Científico de la Biblioteca de Francia. Ha estudiado las prácticas de escritura y de lectura, los modos de producción de lo escrito y las formas de apropiación y reconstrucción de significados por parte de lectores de diferentes épocas. Obtuvo el Grand Prix d'Histoire de la Academia Francesa en 1992. En el 2006 fue designado miembro del Collège de France.

Jesús Contreras: catedrático de Antropología Social en la Universidad de Barcelona. Ha realizado trabajo de campo en los Andes peruanos y en España. Visiting Scholar en la Universidad de Cambridge (1992) y titular de la Cátedra Studium (CNRS región Centre, 2007-2008). Ha publicado cerca de 180 artículos y una quincena de libros entre los que destacan: *Subsistencia, ritual y poder en los Andes* (1985); *L'abstenció en les eleccions al Parlament de*

Catalunya (1998) y *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas* (2005) Ha publicado, también, «La lectura y sus circunstancias», en *La lectura en España. Informe 2002*.

Carlos Flavián: catedrático de Comercialización e Investigación de Mercados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza (España). Sus líneas de investigación en *marketing* estratégico han sido publicadas en revistas tales como *European Journal of Marketing*; *Journal of Consumer Marketing*; *Journal of Strategic Marketing*; *Internet Research*; *International Journal of Bank, Marketing*, y en diferentes libros como *The Current State of Business Disciplines*; *Building Society Through e-Commerce* o *Contemporary Problems of International Economy*.

Luis González: director general adjunto de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Es licenciado en Derecho y máster en Asesoría Fiscal. Ingresó en 1992 en el Cuerpo Superior de Administradores del Estado, trabajando como subdirector general en diversos ministerios hasta que finalizó su carrera en la Administración como responsable de la Subdirección General del Libro del Ministerio de Cultura durante cinco años. Es director del Máster de Promoción de la lectura (UAH) y es autor de artículos sobre planificación estratégica, la industria del libro y la promoción de la lectura.

Raquel Gurrea: profesora ayudante doctora en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza (España). Su investigación se centra en la distribución multicanal y en el análisis del comportamiento del consumidor de periódicos. Sus trabajos se han publicado en revistas como *Information & Management*; *International Journal of Market Research*; *Internet Research*; *Journal of Targeting; Measurement and Analysis for Marketing* o *Journal of Retailing and Consumer Services*, y se han presentado en congresos nacionales e internacionales, tales como Marketing Science Conference, International Conference on Recent Advances in Retailing and Services Science o European Marketing Academy Conference.

Hilario Hernández: director del Centro de Desarrollo Sociocultural y del Departamento de Análisis y Estudios de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Peñaranda de Bracamonte, Salamanca). Vinculado profesionalmente a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez desde 1989, ha sido profesor asociado de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Salamanca. Autor de numerosas publicaciones y director de diversos estudios profesionales, especialmente en el ámbito de las bibliotecas públicas. Participa y colabora en el desarrollo de los observatorios de la lectura de Extremadura, Andalucía y Castilla y León.

Elena Martín: profesora de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Perteneció al equipo que diseñó y puso en marcha la LOGSE. Sus investigaciones se han centrado en el estudio del currículum, la formación del profesorado y la evaluación del aprendizaje y de los sistemas educativos.

Juan Mata: doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en cuyas aulas imparte docencia sobre pedagogía de la lectura y la escritura, educación literaria, bibliotecas escolares y literatura infantil y juvenil. Entre otras obras ha publicado *Como mirar a la luna (confesiones a una maestra sobre la formación del lector)*; *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura* y *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Su labor de divulgación de los libros y la literatura ha merecido algunas distinciones, entre ellas el Premio Feria del Libro de Granada 1998, el Premio Andaluz de Fomento de la Lectura 2002, otorgado por el Centro Andaluz de las Letras, y el Premio Comunicar 2003. Es coautor de la exposición itinerante «Amar leer».

José Antonio Millán: editor (su último cargo empresarial fue la dirección de Taurus) y estudioso de la edición. Ha impartido cursos y dado conferencias en numerosas universidades nacionales y extranjeras. Autor de los libros *La*

lectura y la sociedad del conocimiento (2001); *La edición electrónica y multimedia* (1996); dirigió la compilación *La lectura en España. Informe 2002*. Forma parte de los consejos de la Sociedad para la Historia del Libro y de la Lectura, y de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Asesora una línea de investigación y seminarios en la Residencia de Estudiantes (Madrid). Lleva más de una década incidiendo sobre temas de edición electrónica y tradicional en su sitio web <<http://jamillan.com>>.

Juan José Millás: autor de novelas como *El desorden de tu nombre*, *La soledad era esto*; o *El mundo*, y de trabajos periodísticos como *Hay algo que no es como me dicen*; *Cuerpo y prótesis* o *Articuentos*. Ha obtenido, entre otros, el premio Sésamo, el Nadal, el Primavera y el Planeta. También ha publicado volúmenes de cuentos como *Primavera de luto* o *Cuentos de adúlteros desorientados*. Su obra narrativa está traducida a veinticuatro idiomas.

Inés Miret: consultora en temas relacionados con la educación, la lectura, el libro y las bibliotecas. Fue asesora del Ministerio de Educación y Ciencia, responsable de contenidos digitales del Grupo Anaya, y, desde 1999, ha promovido diversos proyectos desde una iniciativa empresarial propia (Neturity, S.L.). En relación con los temas tratados en este libro, ha diseñado y desarrollado proyectos para el sector editorial (DILVE – Distribuidor de Información del Libro Español en Venta: <www.dilve.es>), la promoción de la lectura (SOL – Servicio de Orientación de Lectura: <www.sol-e.com>), la educación documental (Es de libro: <www.esdelibro.es>) o las bibliotecas públicas (red de sedes Web de las bibliotecas públicas: <www.bibliotecaspublicas.com>). Ha codirigido los estudios *Las bibliotecas escolares en España* (IDEA/FGSR, 2005) y *Las TIC en la educación* (MEC/red.es, 2007), y forma parte del consejo de asesor de varias revistas educativas.

José Andrés Rojo: licenciado en Sociología. Entró en *El País* en 1992 como editor de *Babelia*. Entre 1997 y 2001 fue coordinador de sus páginas de libros y entre el 2001 y el 2006 ha sido jefe de la sección de Cultura del diario.

Su último libro publicado es *Vicente Rojo. Retrato de un general republicano* (Tusquets, 2006), XVIII Premio Comillas. Anteriormente había publicado *Hotel Madrid* (Fondo de Cultura Económica, 1988) y *Peter Gabriel* (Cátedra, 1994). Actualmente es redactor de Cultura en *El País* y lleva un blog cultural, *El rincón del distraído* (<http://blogs.elpais.com/el_rincon_del_distraido>), en la edición digital del diario.

Emilio Sánchez: profesor de Psicología de la Educación en la Universidad de Salamanca. Ha publicado varios libros sobre la lectura y la comprensión de los textos. Entre ellos: *Los textos expositivos* (Santillana, 1993), *Comprensión y redacción de textos* (Edebé, 1998) y un amplio número de artículos de investigación sobre el desarrollo de la capacidad de comprender y la naturaleza de las dificultades que presentan los alumnos. Asimismo, se ha interesado por analizar la práctica educativa de los profesores cuando emplean textos escritos en el curso de las actividades instruccionales y los problemas implicados en la innovación y desarrollo profesional de los docentes.

Antonio Santos Tenorio: licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Marketing y Comunicación, por el IEDE, Madrid. Socio-gerente de Inmark Estudios y Estrategias, S.A. con veinticinco años de trayectoria profesional en institutos y empresas de investigación social y de mercados en España y Latinoamérica. Especializado en la realización de estudios socio-económicos, comerciales y de *marketing*, con especial incidencia en los sectores de distribución comercial, financiero y de telecomunicaciones. Coordinador del Estudio sobre la Comercialización del Libro en España, en el marco del Convenio entre los Ministerios de Industria, Turismo y Comercio y de Cultura y FGEE, FANDE y CEGAL.

ÍNDICES

Índice de materias

- aculturación por impregnación ambiental, 28
- administración digital*, 239
- adolescentes e Internet, 175, 306, 307
 - ~ y foros, 178
 - ~ y lectura, 153-187
 - ~ y lectura de prensa, 169
 - ~ y Messenger, 181
 - ~ y prensa gratuita, 168
 - ~ y textos digitales, 309
- alfabetización, 27, 101, 102, 134, 146, 203, 206, 216, 231, 246-248
 - ~, universalizar la, 191
 - ~ a través del curriculum, 129
 - ~ académica, 129
- almanaques, 28
- analfabetismo, 23, 24, 28
- aprendizaje, aprovechamiento del, 125
 - ~, nivel de, 130
 - ~, situaciones reales de, 216
 - ~ acumulativo, 203, 205
 - ~ autónomo, capacidad de, 103
 - ~ comunitario, 249
 - ~ de la competencia lectora, 217
 - ~ de la lectura, 132, 205, 213, 220, 246
 - ~ de la lectura y la escritura, 215, 222
 - ~ de los futuros maestros, 221
 - ~ de los usos de la lengua, 217
 - ~ de nuevos conceptos, 206
 - ~ del código, 127
 - ~ escolar, 27, 32, 126
 - ~ evaluación del, 324
 - ~ experiencia de, 204
 - ~ infantil, 215
 - ~ por la lectura, 127, 160
 - ~ social, 147
 - ~ temprano, 216
 - ~ y enseñanza, prácticas de, 101
- BB.PP., véase bibliotecas públicas
 - ~ con página web, 79
- best-seller*, 285, 292
- «bibliodiversidad», 270
- biblioteca(s) (definición), 75
 - ~, categorías de usuarios de, 77
 - ~, desarrollo de las, 95
 - ~, escasez de recursos y servicios digitales en las, 99

- , gestión informática de las, 134
 - , perfil de usuario infantil de, 87
 - , tipología de, 76
 - , uso de, 124
 - , usuarios de, 86
 - autónomas, 79
 - borgiana, 33
 - central, 80
 - centrales de CC.AA., 76, 80, 88
 - como centro de recursos (de aprendizaje, lectura, innovación), 96, 101, 294
 - con página web, 77, 79
 - con un fin lúdico y de ocio, 303
 - de enseñanza superior, 83, 88, 89
 - de instituciones de enseñanza superior, 76, 81, 88
 - digital, 300, 301, 308
 - en la educación, 93
 - en la enseñanza, 95, 99
 - escolares, 93-96, 101, 103, 125, 126, 133, 146, 147, 213, 218
 - especializadas, 76, 80, 82
 - independientes, 79
 - municipales, 126
 - para el fomento de la lectura literaria, 99
 - para grupos específicos, 76, 80, 82, 83, 84, 85
 - personal, 255
 - populares, 29
 - públicas, 28, 75-77, 79, 80, 82, 83, 85-89, 144, 146, 148, 212
 - universal, 35, 36
 - universitarias, 80
 - y aprendizaje, 126
- bibliotecarios, servicios, 79, 87, 88, 89, 90
- como mediadores, 273
 - blogs, 166, 173, 175, 178, 210, 250, 258, 307, 310
 - campo literario, 29
 - canales de distribución, 117
 - de venta, 268
 - minoristas, 62
 - capitalismo editorial, 29
 - carteles manuscritos, 28
 - chat, 306
 - chatear, 175, 210
 - círculos de lectura, 249, 250
 - cognitariado*, 248
 - colecciones, grandes, 295
 - baratas, 28, 29
 - competencia lectora, 27, 129, 130, 132, 192, 202, 217
 - comprensión lectora, 125, 127, 130, 131, 191, 203, 205, 209, 211, 213, 216, 247
 - profunda, 195, 197
 - superficial, 195, 196
 - conocimiento explícito, 248
 - implícito, 249
 - consulta, *véase* bibliotecarios, servicios
 - conversión digital, 36
 - correo electrónico, 171, 175, 182, 183, 303, 305, 308
 - cultura escrita, 24
 - descodificación, 204
 - diarios digitales, *véase* prensa digital
 - diarios tradicionales, *véase* prensa tradicional
 - didáctica de la lectura, *véase* lectura, aprendizaje y la enseñanza de la
 - difusión bibliográfica, 76
 - de la cultura, 294

- ~ de los periódicos, 108, 109, 111, 119
- ~ de literatura técnica, 25
- ~ del libro y la lectura, 69
- ~ pasiva, 267
- divulgación científica, 231, 233
- documentos sonoros, audiovisuales y electrónicos (AVE), 84
- e-book*, 256, 299, 300, 303, 304, 308, 310
- edición «en otros soportes» (distintos del papel), 307
 - ~ tradicional, 258
- ediciones populares, 26
- educación constructivista, 249
 - ~ infantil, 215
- e-mail*, 155, 258, 305
- enciclopedias por fascículos, 69
- escritos especializados, 235
 - ~ como herramienta mediadora, 241
 - ~ digital, 306
 - ~ manuscrita o tipográfica, 25
 - ~ profesional, 248
- etnocentricidad, 47
- fascículo, 70
- folletines, 28
- fomento de la lectura, *véase* planes de fomento de la lectura
- fondo editorial, 267
- formación de los futuros maestros, 213
- formato digital, 113
- foros, 175, 178, 210, 299, 307
 - ~ profesionales, 102
- fuentes digitales de información, 99
- glosa jurídica, 26
- graffiti*, 24
- grupos editoriales, 109, 110, 113
- hábito de lectura, 64, 96, 124, 125, 137, 138, 142, 145, 253, 263
 - ~ de lectura de prensa, 109
 - ~ de lectura profesional, 251
 - ~ del lector, 61
- hipertextualidad, 309
- imágenes pintadas o grabadas, 25
- impresor, 28
- impresos de amplia circulación, 29
- índice de lectura, 64, 140
 - ~ de préstamos, 89
- industria editorial, 47
- inscripciones grabadas, 28
- Internet y ocio, 305
- interpretación mental de un texto escrito, 192
- imprensa, invención de la, 25
- lector ocioso, 27
- lectores, fines de los, 300
 - ~ artesanos u obreros, 29
 - ~ competentes, *véase* competencia lectora
 - ~ de prensa, 107, 108, 112, 114-117, 119
 - ~ de prensa digital/en la Red, 115, 117, 306
 - ~ de prensa en papel/tradicional, 108, 111, 119
 - ~ digitales, 308
 - ~ populares, 26, 28, 29
 - ~ profesionales, 245
- lectura, actividad mental durante la, 192

- ~, ambivalencia de la, 37
- ~, aprendizaje y la enseñanza de la, 123, 132, 247
- ~, cambios en las formas de, 255
- ~, discontinuidad y la fragmentación de la, 35
- ~, escuelas de, 295
- ~, evolución de la, 255
- ~, facilidades de acceso a la, 282
- ~, fomento de la, *véase* fomento de la lectura
- ~, modelos de, 27
- ~, normas de, 26
- ~, práctica de la, 17, 23, 28, 30
- ~, profesionales de la, 32
- ~, programas de, 103
- ~, tempo de la, 61
- ~ ciudadana, 225
- ~ como actividad culta, de formación o instrucción, aprendizaje, 156
- ~ como decodificación, 203
- ~ como herramienta de aprendizaje, 125
- ~ comunal, 251
- ~ con la literatura de ficción, 144
- ~ de blogs, 185
- ~ de entretenimiento, 165, 166, 167, 170, 171, 176, 187
- ~ de páginas web, 163
- ~ de prensa, 168, 185
- ~ detenida, 202
- ~ digital, 299, 306, 307
- ~ en los centros escolares, 95
- ~ en pantalla, 35, 186, 305
- ~ en público, 249
- ~ en silencio, 31, 34
- ~ en voz alta, 24, 28, 32
- ~ escolar, 186
- ~ esforzada y comprensiva, 202

- ~ fácil, 236, 237
- ~ personal, 249
- ~ privada, 249, 251
- ~ profesional, 27, 186, 246, 248, 249, 250, 252
- ~ sin control, 32
- ~ superficial, 202
- ~ y participación en foros, 185
- ~ y sistema educativo, 123
- ~ y vida cotidiana, 231
- lecturas «correctas», 32
 - ~ de auto-ayuda, 169
 - ~ de ocio, *véase* lecturas lúdicas
 - ~ en Internet, 186, 305, 307
 - ~ en lenguas distintas del español, 254
 - ~ formativas, *véase* leer para aprender
 - ~ informativas, *véase* leer para aprender
 - ~ instructivas, *véase* leer para aprender
 - ~ lúdicas, 26, 164, 175, 212
 - ~ malas, 31, 32
 - ~ obligatorias, 156, 161, 162, 164
 - ~ voluntarias, 100
- leer, aprender a, 27
 - ~ directamente en la pantalla, 186
 - ~ en papel, 186
 - ~ para aprender, 25, 27, 31, 34, 157, 248, 256
 - ~ para hacer, 248
 - ~ por devoción, 156
 - ~ por entretenimiento, *véase* lecturas lúdicas
 - ~ por obligación, *véase* lecturas obligatorias
- lenguaje llano, *véase* lectura fácil
- lengua escrita, comprensión de la, 203
- ~ escrita como instrumento de adquisición de conocimientos, 102

- ~ escrita como objeto de aprendizaje, 102
- leyes bibliotecarias autonómicas, 75
- librería, cercanía de una, 265
 - ~, dimensión cultural de la, 266
 - ~, usuarios de, 270
 - ~ como canal prioritario, 273
 - ~ como centro de información, 270
 - ~ como difusora y promotora de contenidos culturales, 266, 274
 - ~ como escaparate del libro, 269
 - ~ como espacio comercial, 274
 - ~ como lugar de comunicación, 274
 - ~ como principal canal de comercialización y exposición, 269
 - ~ especializada en libro infantil, 263
 - ~ generalista y de fondo, 289
- librero, oficio de/papel del, 270, 273
- libro, por qué tiene éxito un, 288
 - ~ como reclamo, 289
 - ~ de libros, 27
 - ~ electrónico, 35
 - ~ infantil y juvenil, 46, 132
 - ~ práctico, 26
- libros, compra de, 142, 255
 - ~, posesión, consulta y lectura de, 25
 - ~ de ciencias sociales, 46
 - ~ de devoción, 25
 - ~ de horas, 25
 - ~ de utilidad, 30
 - ~ instructivos, 29, 30
 - ~ prácticos, 70
- literatura comercial, 29
 - ~ de estación, 28
 - ~ industrial, 27, 29
 - ~ infantil y juvenil, 213, 292
 - ~ popular, 293
- manuales de instrucciones, 169
 - ~ epistolares, 26
- máquinas para leer y escribir, 239
- masa crítica, 317
- mediación digital, 239
- medio digital, 305, 308
- Messenger, 175, 180, 181, 306
- método escolástico, 26
- modalidades de comunicación, 25
- modos de la comunicación, 25
- mundo digital, 35, 307
- no ficción, 292
- normas escolares, 27
- nuevas alfabetizaciones (digital, en información...), 101
 - ~ tecnologías informáticas y audiovisuales, 184
- objetos impresos, 28
- ocio, 175, 304
- oferta de libros en los quioscos, 70
 - ~ editorial, 43, 47, 58
 - ~ editorial en las lenguas cooficiales, 49
- oralidad, 24
- ordenador, 175, 308
- páginas web de las bibliotecas, 88
 - ~ web de organismos e instituciones, 259
- palabras habladas, 25
- periódicos digitales, 115, 117, 119, 120
 - ~ electrónicos, 112
 - ~ gratuitos, 234

- ~ tradicionales, 115, 117
- placer de leer, *véase* lecturas lúdicas
- planes de fomento de la lectura, 95, 124, 126, 133, 134, 145, 146, 148, 294
- pliegos de cordel, 30, 31
 - ~ sueltos, 24
- precio del libro, 276
 - ~ único, 262
- prensa deportiva, 160
 - ~ diaria, 167
 - ~ digital, 108, 112, 113, 117, 120, 306
 - ~ gratuita, 167
 - ~ tradicional, 117, 119, 120, 235
 - ~ y conocimiento de la actualidad, 119
 - ~ y entretenimiento, 119
- préstamo, *véase* bibliotecarios, servicios
 - ~ de libros de texto, 49
 - ~ de documentos distintos al libro, *véase* bibliotecarios, servicios
- procesos de integración (en la comprensión lectora), 199
- producción editorial, 47
- profesionales del libro, 58
 - ~ que conocen el Messenger, 182
 - ~ que recurren a Internet, 175
 - ~ que usan textos digitales, 309
 - ~ y foros, 179
- profesionalización de los medios en Internet, 113
- prospectos de medicamentos, 230
- publicaciones periódicas encuadernadas, 84
 - ~ por entregas, 28, 31
- puntos de venta (de libros), 69
 - ~ de venta atípicos, 62
 - ~ de venta pasivos, 267
- quiosco, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 72, 111, 289
- red bibliotecaria, 95, 139
- revistas abiertas (accesibles solo en línea), 258
 - ~ académicas sobre la lectura, 247
 - ~ de «cotilleo», 160
 - ~ especializadas, 67
 - ~ ilustradas, 28, 31
 - ~ monográficas, 232
 - ~ profesionales, 174
- revolución digital, 34, 36
 - ~ en la prensa, 107
- sistema bibliotecario de un país, 75
 - ~ educativo, 139, 204
- sms (*short message service*), 241
- sobreproducción editorial, 272
- soporte digital/electrónico, 112, 184, 187, 253, 299
- soportes de la escritura, 34
 - ~ distintos del papel, 49, 154, 300
 - ~ o circuitos diferentes, 58
- textos burocráticos, 238
 - ~ digitales, 309
 - ~ leídos en voz alta, 30
 - ~ llanos, *véase* lectura fácil
- tipologías textuales, 300
- tirada, 286
 - ~ media, 287
- transmisión oral y visual de los saberes, 23
- «tribu afín», 250
- usuario generalista, 300
 - ~ de Internet, 114, 306

- ~ de periódicos electrónicos en venta al número, 111
- español, 114
- versión digital, 120, 167
- ~ tempranos de las aplicaciones de ~ impresa de un periódico, 120
- la tecnología, 250
- weblogs, 250, 257

Índice de nombres propios

- AASL, *véase* American Association of School Librarians
ABC, 112
ADN, 109, 234
AEDE, *véase* Asociación de Editores de Diarios Españoles
AIMC, *véase* Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación
Alcíbar, M., 233
Alegría, Jesús, 203, 204
Allen, Woody, 316
American Association of School Librarians, 104
Andalucía, 77, 132
Anula, 238
Aragón, 77
Argüelles, Juan Domingo, 277
Ariès, Philippe, 38
Aristóteles, 206
As, 109
Asociación de Editores de Diarios Españoles, 108, 109, 111, 114, 120
Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, 113, 120
Averroes, 206
Ávila, Antonio María, 14, 18, 43, 307, 308, 321
Avui, 112
Azaña, Manuel, 285
Bachillerato, 100, 125, 153, 156, 215, 218
Barandiarán, José María, 18, 261, 321
Barceló, Miquel, 292
Bardem, J. A., 316
Baró, Mónica, 93
Basanta Reyes, Antonio, 16, 274
Bellow, Saul, 295
Bentley, C., 116
Bereiter, C., 127
Bergman, Ingmar, 316
Berlanga, L. García, 316
Bertelsmann, A. G., 282, 294
Bertelsmann, Carl y Heinrich, 281
Bertelsmann (editorial y grupo), 281, 282, 285, 289, 293, 294
Bertrand (librería), 289
Biblia, 33, 35, 281, 317
Biblioteca Nacional, 76, 81, 82, 83, 85, 88

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 300, 301, 302, 304, 310
 Bibliotecas Públicas del Estado, 90
 Blakemore, Sarah-Jayne, 212
 Blanco, Isabel, 274
 Blanco White, José M.^a, 285
 Borges, Jorge Luis, 36, 317
 Botrel, Jean-François, 28, 38
 Bouza, Fernando, 24, 25
 Bradley, Lynette, 212
 Brémond, Janine y Greg, 272
 Brown, Maryann, 249
 Bryant, Peter, 212
 Buck, Pearl S., 294
 Burucúa, José Emilio, 23, 24
 Buzbee, Lewis, 268, 277
- Calibán, 33
 Camacho Espinosa, José Antonio, 93, 96
 Camoens, 317
 Campanario, José Manuel, 195, 196
 Camps, Anna, 217
 Camus, Albert, 317
Canarias 7, 112
 Candeira, Javier, 18, 245, 307, 322
 Canetti, Elías, 295
 Cantón Mayo, Isabel, 248
 Carabaña, Julio, 217
 Carlino, P., 129
 Caro Baroja, Julio, 294
 Casavella, Francisco, 296
 Cassany, Daniel, 18, 225, 233, 236, 240, 322
 Castán, Guillermo, 93
 Castellano, N., 205
 Castells, N., 129
 Castelló, M., 129
 Castilla del Pino, Carlos, 269
- Castilla y León, 77
 Castilla-La Mancha, 96, 133
 Cataluña, 49, 77, 115, 133
 Cavallo, Guglielmo, 38
 Cervantes, 294, 296, 317
 Cervený, Ben, 250
 CES, *véase* Consejo Económico y Social
 Charris, Ángel Mateo, 296
 Chartier, Anne-Marie, 27
 Chartier, Roger, 17, 23, 25, 26, 35
 Chejov, Anton, 317
 Chirbes, Rafael, 296
 Christie, Agatha, 294
 CIBER, 299, 300
 Círculo de Lectores, 282-296
 Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg, 288
 Comisión Técnica de Cooperación de Bibliotecas Escolares, 103
 Comunidad de Madrid, 77, 115, 141
 Comunidad Valenciana, 77
 Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros, 62
 Conferencia Europea sobre la Lectura, 148
 Conrad, Joseph, 296
 Consejo Económico y Social, 266
 Contreras, Jesús, 18, 153, 306, 307, 322
 Cook, Robin, 287
 Coppola, Francis Ford, 316
 Covarrubias, 26, 27
 Crystal Mark, 236
 Cubelles, Xabier, 261
 Cuevas, I., 250
 Cuissart, Eugène, 27
- D'Estienne d'Orves, Nicolas, 285
 Dalai Lama, 285

- Dante, 292, 317
 Darwin, Charles, 251
 De Semir, Vladimir, 233
 De Sixte, R., 205
Diario 16 de Galicia, 112
 Don Quijote, 37
 Dostoievski, Fiodor, 294
 Duby, Georges, 38

 Educación Infantil, 124, 212, 213
 Educación Primaria, 100, 101, 124, 130, 133, 204, 212, 213, 216, 255
 Educación Secundaria Obligatoria, 100, 101, 125, 130, 204, 209, 213-216, 218, 219, 247, 255, 291
 EGM, *véase Estudio General de Medios*
El Adelantado de Segovia, 112
El Comercio de Gijón, 112
El Diario Vasco, 112
El Mundo, 109, 112, 114
El País, 109, 112, 114, 233
El Periódico, 233
El Periódico de Cataluña, 112
 Elliot, T. S., 317
 Ericsson, Karl Aanders, 207
 ESO, *véase Educación Secundaria Obligatoria*
 Esteve, José Manuel, 213
Estudio General de Medios, 108, 109, 112, 114
Euskaldunon, 112

 FANDE, *véase Federación de Asociaciones Nacionales de Distribuidores de Ediciones*
 Faulkner, William, 294
 FEDECALI, *véase Federación Española de Cámaras del Libro*
 Federación de Asociaciones Nacionales de Distribuidores de Ediciones, 62
 Federación de Gremios de Editores de España, 13, 18, 44, 49, 58, 62, 88, 138, 139, 142, 210, 262, 293
 Federación Española de Cámaras del Libro, 43
 Fernández, Óscar, 153
 Fernández, Pura, 30
 Ferreiro, Emilia, 212, 216
 FGEE, *véase Federación de Gremios de Editores de España*
 FGSR, *véase Fundación Germán Sánchez Ruipérez*
 Fijalkow, Jacques, 221
Financial Times, 257
 Flaubert, Gustave, 317
 Flavián, Carlos, 18, 107, 117, 306, 323
 Fogg, B. J., 240
 Formación Profesional, 153
 Frith, Uta, 212
 Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 14, 15, 16, 212

 Gaffeo, Edoardo, 145
 Gala, Antonio, 295
 Galeano, Eduardo, 275
 Gallardo, Damiá, 271
 García, J. R., 205, 273
 García Barredo, Valeriano, 265, 267
 García Garrido, José Luis, 123, 130
 García Márquez, Gabriel, 295
 Gelpí, C., 236
 Gil, Paz, 270
 Glenberg, Arthur, 192
 Godard, Jean-Luc, 316

- Gómez, Ignacio, 248
 González, Antonio, 208
 González, Luis, 18, 137, 323
 González Turmo, Isabel, 153
 Goodman, Yetta M., 216
 Gough, P. B., 203
 Gràcia, N., 129
 Graesser, A. C., 208
 Grossman, Vasili, 287, 288
 Guerau, Faustino, 272
 Gurrea, Raquel, 18, 107, 116, 117, 306, 323
 Gutenberg, 34, 285, 287
- Harris, Peter, 286
 Hawks, Howard, 316
 Hayes, Helen, 249
 Hemingway, Ernest, 294, 296, 317
 Henri, James, 93
Heraldo de Aragón, 112
 Hernández, Hilario, 18, 75, 87, 90
 Herralde, Jorge, 273
 Hitchcock, Alfred, 316
 Hoeken, Hans, 247
 Hoffman, James, 221
 Homero, 317
- IASL, *véase* International Association of School Librarianship
 IE, *véase* Instituto de Evaluación
 IEA, *véase* International Association for the Evaluation of Educational Achievement
 IFLA, *véase* International Federation of Library Associations and Institutions
 Imbernón, Francisco, 215
 INCE, *véase* Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
 INE, *véase* Instituto Nacional de Estadística
 Infantes, Víctor, 38
 Infantil, *véase* Educación Infantil
 Instituto de Evaluación, 130, 211, 216
 Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 130, 135
 Instituto Nacional de Estadística, 44, 76, 79, 85, 88, 90, 287
 International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 130, 133
 International Association of School Librarianship, 93
 International Federation of Library Associations and Institutions, 86
 Internet, 77-79, 88, 107, 112-119, 154, 162, 173, 175, 176, 182, 186, 187, 210, 239, 241, 250, 254, 257, 289, 299, 305-307
 Institut Universitaire de Formation des Maîtres, 221
 IUFM, *véase* Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- Jiménez Fernández, Conchi, 95
 Jover, Guadalupe, 218
 Joyce, James, 246
- Kafka, Franz, 317
 Kalman, Judith, 231
 Kawabata, 295
 Kintsch, Walter, 216
 Kubrick, Stanley, 316
- La Vanguardia*, 112
La Voz de Galicia, 112
La Voz de Lanzarote, 112
Laie, 271

- Laín Entralgo, Pedro, 294
 Larsson, Stieg, 285, 286
 Larumbe, Lola, 276
Latino, 234
 Leer-e, 300, 303, 310
 Lehmann, Arthur, 207
 Len Ríos, M., 116
 Ley 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas, 75, 103, 105, 262
 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 103, 105, 123-129
Libro Blanco de la Prensa Diaria, 114
 Lindblom, Charles E., 145
 Lindem, Karen, 192
 Link + Partner, 300, 305, 310
 Linnakylä, Pirjo, 219
 Llorens, Chufo, 287
 LOE, *véase* Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
 Lonsdale, Michele, 93
 Lopez, François, 38
 López Aguilera, Iñaki, 267
 López Ferrero, C., 236
 Lyons, Martyn, 30

 Mainer, José-Carlos, 29
 Manguel, Alberto, 251
 Mann, Thomas, 295
 Mañá, Teresa, 93
Marca, 109, 114
 Marchesi, Álvaro, 95, 96, 99, 213, 218
 Marías, Javier, 296
 Martin, Henri-Jean, 251
 Martín, E., 127, 129
 Martín, J., 304
 Martín Ortega, Elena, 18, 123, 324
 Martínez, David, 305
 Martínez Alés, Rafael, 61

 Martínez de Pisón, Ignacio, 296
 Mas, Antonio, 261, 267
 Mata, Juan, 18, 209, 324
 Mateos, M., 129
 Mayor Zaragoza, Federico, 285
 MC, *véase* Ministerio de Cultura
 McQuail, D., 116
 Melgarejo Draper, Javier, 220
 Mendel, Gregor, 251
 Messenger, 180, 182
Metro, 234
Metro Directo, 109
 Meyer, Marion, 192
 Milian, Marta, 217
 Millán, José Antonio, 17, 94, 123, 130, 228, 270, 299, 300, 303, 324
 Millás, Juan José, 18, 315, 325
 Min, Anchee, 284
 Ministerio de Cultura, 44, 59
 Ministerio de Educación, 103, 130
 Miras, M., 129
 Miret, Inés, 18, 93, 96, 99, 218, 325
 Mitchell, Margaret, 295
 Mohn, Reinhard, 282, 293, 294
 Montaigne, Michel de, 35
 Moreno, A., 127
 Muchnik, Mario, 273
 Mulder, Monique, 247
 Museo del Prado, 285

 Nabokov, Vladimir, 295
 Nadal, Jordi, 273
 National Endowment for the Arts, 144
 NEA, *véase* National Endowment for the Arts
 Newton, Isaac, 251
 Nicholson, J., 113
 Nielsen, Jakob, 300

- Observatorio del Libro y la Lectura, 137
- OCDE, *véase* Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
- OECD, *véase* Organization for Economic Cooperation and Development
- Oficina de Justificación de la Difusión, 109, 115
- OJD, *véase* Oficina de Justificación de la Difusión
- Olivero, Isabelle, 30
- Olson, David, 203
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, 132, 217
- Organization for Economic Cooperation and Development, 130, 259
- Ortega y Gasset, José, 294
- Ortiz-Repiso Jiménez, Virginia, 96
- Otero, José, 195, 196
- Pardo, José Luis, 296
- Pearson, P. David, 221
- Peña, Manuel, 25
- Pérez Esteve, Pilar, 126, 219
- Petrarca, Francesco, 317
- Petrucci, Armando, 26
- PFL, *véase* Plan de Fomento de la Lectura
- Piglia, Ricardo, 61
- PIRLS, *véase* Progress in International Reading Literacy Study
- PISA (*Programme for International Student Assessment*), *véase* Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
- Plan de Fomento de la Lectura, 137, 138, 145, 147
- Primaria, *véase* Educación Primaria
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, 130, 131, 132, 205, 211, 216, 219, 220
- Progress in International Reading Literacy Study, 130-132, 216
- Propp, Vladimir, 145
- Próspero, 33
- Puche, Francisco, 264, 270
- Pugh, Tony, 247
- Puzo, Mario, 295
- ¡Qué!*, 109, 234
- Quijote, El* (*véase también* Don Quijote), 24, 26, 238, 292, 296
- Rathmann, T., 116
- Readmagine, 148
- Red, la, 257, 259, 299, 305
- Red.es, 305
- Renacimiento, 251
- Rico, Francisco, 296
- Ridao, José María, 285
- Rojó, José Andrés, 18, 281, 325
- Rosales, J., 205
- Rosas, R., 249
- Rose, Jim, 220
- Ruiz Zafón, Carlos, 283-285, 287, 296
- Salager-Meyer, Françoise, 245
- Salaverría, R., 112
- San Agustín, 206
- San Ambrosio Milán, 206
- Sánchez Miguel, Emilio, 18, 191, 205, 326
- Santos Tenorio, Antonio, 18, 61, 326
- Saramago, José, 275
- Saura, Carlos, 292
- Scardamalia, M., 127
- Scorcu, Antonello, 145
- Scorsese, Martin, 316
- Sebastián, C., 249
- Secundaria, *véase* Educación

- Secundaria Obligatoria
 Shakespeare, William, 317
 Smith, Tom Rob, 285
 Solé, I., 129
 Spooren, Wilbert, 247

 Taillefer, Gail, 247
 Tapia, Alonso, 216
 Teberosky, Ana, 212, 216
The New York Times, 233
 Tolchinsky Landsmann, Liliana, 216
 Trías, Eugenio, 296
 Tronbacke, B. I., 237
 Tunmer, W. E., 203

 UKLA, *véase* United Kingdom
 Literacy Association
Ulisés, 246
 Uljin, Jan M., 245
 Ullán, José-Miguel, 296
 Unamuno, Miguel de, 285
 UNESCO, *véase* United Nations
 Educational, Scientific and Cultural
 Organization
 United Kingdom Literacy Association,
 220
 United Nations Educational, Scientific
 and Cultural Organization, 86, 96
 Universidad de Alicante, 302

 Välijärvi, Jouni, 219
Vanity Fair, 257
 Vargas Llosa, Mario, 275, 283-285,
 295, 296
20 Minutos, 109, 234
 Velloso, Inmaculada, 93
 Verne, Julio, 294, 316
 Vico, Giambattista, 33
 Viñao Frago, Antonio, 28

 Virgilio, 317

Wall Street Journal, 257
 Web, la, 18, 112, 154, 250, 253,
 257, 258, 259, 299, 300
 Welles, Orson, 316
 Willocks, Tim, 285
Wired, 257
 World Wide Web, *véase* Web, la

 Yus, Francisco, 306

 Zaid, Gabriel, 276
 Zayas, Felipe, 126, 219
 Zola, Émile, 317

Índice de referencias bibliográficas

ABC, «Bajísima legibilidad lingüística, frases y palabras largas, lenguaje muy técnico y distante de las necesidades reales de sus destinatarios», 23-4-2005.....	242
ALCÍBAR, M., «De agujeros, espirales inmortales y guerreros: (una aproximación al estudio de la metáfora en ciencia y divulgación científica)», <i>CAUCE</i> , 22-23 (2000), págs. 453-468.....	242
—, <i>Comunicar la ciencia. La clonación como debate periodístico</i> , Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007.....	242
ALEGRÍA, Jesús, «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después», <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 29 (2006), págs. 93-11.....	207
ALONSO TAPIA, Jesús, «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora», <i>Revista de Educación</i> , extraordinario 2005, págs. 63-93....	222
AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL), <i>AASL Standards for the 21st-Century Learner</i> [en línea], Chicago: AASL, 2007. < www.ala.org/aasl/standards > [Consulta: mayo 2008]	104
ANULA, A. (dir.), <i>Miguel de Cervantes. Don Quijote de la Mancha. Edición de lectura fácil</i> [en línea], Madrid: Fundación Universidad Autónoma de Madrid, 2005. < http://www.fg.uam.es/facil_lectura/documentos/quijoteFL.pdf > [Consulta: 28 junio 2008].....	242
ARGÜELLES, Juan Domingo, <i>Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura</i> , México: Océano, 2006.	278
ASOCIACIÓN DE EDITORES DE DIARIOS ESPAÑOLES (AEDE), <i>Libro blanco de la prensa diaria</i> , 2008.....	120

- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN (AIMC) [en línea]. <www.aimc.es> [Consulta: 20 mayo 2008] 120
- ASSOCIACIÓ D'EDITORS DEL PAIS VALENCIÀ Y FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Informe de comercio interior 2006. Comunidad Valenciana*, s.a. [2007]. <<http://www.aepv.net/getdocument.php?Path=docuDOC/InformeCI2006C.Valenciana2.pdf>> 59
- ÁVILA, Antonio M.^a, «La oferta editorial de libros» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/avila.pdf>> 310
- , «El comercio exterior del libro en 2006», *Boletín Económico del ICE*, 2928 [resumen en línea], (diciembre, 2007). <http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2928_31-42_9109C0F3966A4A440A9E04B861D100E9.pdf> [Consulta: 1 julio 2008] 59
- , «El comercio interior del libro en España en 2006», *Boletín Económico del ICE*, 2924 [en línea], (octubre, 2007). <http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2924_31-40_624F6F847E82EE291118970749B430C5.pdf> [Consulta: 1 julio 2008] 59
- , «La oferta editorial», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 65-77. 59
- BANGO, Mario, *La voz de Asturias*, 1/11/2000. 278
- BARÓ, Mónica; MANA, Teresa y VELLOSILO, Inmaculada, *Bibliotecas escolares, ¿para qué?*, Madrid: Anaya, 2001. 104
- BASANTA, Antonio, «Ponencia en XVIII Congreso Nacional de Libreros» [en línea], 2002. <http://www.convalor.biz/librerias/basanta_ourense_2002.pdf> [Consulta: 19 junio 2008] 278
- BERTELSMANN, A. G., *Die Bertelsmann Chronik (1835-2007)* [en línea]. <http://www.bertelsmann.de/bertelsmann_corp/wms41/bm/index.php?ci=738&language=1> [Consulta: 10 junio 2008] 296
- , *Zahlen und Fakten* [en línea]. <http://www.bertelsmann.de/bertelsmann_corp/wms41/bm/index.php?ci=7&language=1> [Consulta: 10 junio 2008] 296

- BERTRAND, *Librerías Bertrand, ¿quiénes somos?* [en línea]. <http://www.libreriasbertrand.es/quienes_somos.html> [Consulta: 11 junio 2008]. 296
- BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, «Nuevo récord...» [en línea], 2008a. <<http://www.cervantesvirtual.com/noticias/noticias.jsp?mes=6&anyo=2008#cod4822>> [Consulta: 14 julio 2008]..... 310
- , *Encuesta a usuarios de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes sobre hábitos de lectura. Informe Ejecutivo* [en línea], 2008b. <<http://lalectura.es/2008/bvmc.pdf>> y en <<http://www.cervantesvirtual.com/informacion/FBVMC2008.pdf>> 310
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne y FRITH, Uta, *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*, Barcelona: Ariel, 2007. 222
- BOTREL, Jean-François, *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993. 38
- BOUZA, Fernando, *Comunicación, conocimiento y memoria en la España de los siglos XVI y XVII*, Salamanca: Publicaciones del SEMYR, 1999. 38
- , *Palabra, imagen en la corte. Cultura oral y visual de la nobleza en el Siglo de Oro*, Madrid: Abada Editores, 2003. 38
- BRÉMOND, Janine y Greg, «La libertad de edición en peligro», *Le Monde Diplomatique* (ed. española), 87 [en línea], enero 2003. <<http://monde-diplomatique.es/2003/01/bremond.html>> [Consulta: 19 junio 2008] 278
- BROWN, Maryann y HAYES, Helen, *Paper originally presented at the Seventh International Literacy and Education Research Network (LERN) Conference on Learning* [en línea], Melbourne: RMIT University, 5-9 July 2000. <<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/nov01/brown1.htm>> [Consulta: 10 mayo 2008] 260
- BRYANT, Peter y BRADLEY, Lynette, *Problemas infantiles de lectura*, Madrid: Alianza, 1998. 222
- BURUCÚA, José Emilio, *Corderos y elefantes. La sacralidad y la risa en la modernidad clásica —siglos XV a XVI—*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, y Madrid: Miño y Dávila Editores, 2001. 38
- BUZBEE, Lewis, *Una vida entre libros. Memorias de un amante de la palabra escrita*, Barcelona: Tempus, 2008. (Original, *The Yellow-Lighted Bookshop*, Minnesota, Graywolf Press, 2006). 278

- CAMACHO, José Antonio, *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*, Madrid: Ediciones de La Torre, 2004. 104
- CANDEIRA, Javier, «Avatares de la lectura profesional, 1980-2008» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/candeira.pdf>> 310
- CANTÓN MAYO, Isabel, *Intervención organizativa en la Sociedad del Conocimiento*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004. 260
- CARABAÑA, Julio, «Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA» [en línea], s.a. [2008]. <http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_ultima_version28_mayo.pdf> [Consulta: 21 julio 2008] 222
- CARLINO, P., *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 135
- CASSANY, D., «Análisis de una práctica letrada electrónica», *Páginas de Guarda*, 2 (2006a), págs. 99-112. 242
- , *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006b. 242
- CASSANY, D.; GELPÍ, C. y LÓPEZ FERRERO, C., «El español en contextos laborales», en Manel Lacorte, coord., *Lingüística aplicada del español*, Madrid: Arco Libros, 2007, págs. 449-482. 242
- CASTÁN, Guillermo, *La biblioteca escolar: soñar, pensar, hacer*, Sevilla: Díada, 2002. 104
- CASTELLÓ, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó, 2007. 135
- CASTILLA DEL PINO, Carlos, *Casa del olivo. Autobiografía (1949-2003)*, Barcelona: Tusquets, 2004. 278
- CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y SECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DISEÑO CURRICULAR, *Análisis de la situación de las bibliotecas escolares navarras. Año 2006* [en línea], Pamplona: Consejería de Educación, 2007. <http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/navarra_files/Anlisis2006fin_2.pdf> 104
- CHARTIER, Anne-Marie, *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*, Paris: Retz, 2007. 38

- CHARTIER, Roger, «Las prácticas de lo escrito», en Philippe Ariès y Georges Duby, eds., *Historia de la vida privada*, Madrid: Taurus, 1989, tomo 3, Roger Chartier, ed., *Del Renacimiento a la Ilustración*, págs. 112-161. 38
- , «Lenguas y lecturas en el mundo digital», en Roger Chartier, *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México: Universidad Iberoamericana, 2005, págs. 195-218. 38
- , «Los secretarios. Modelos y prácticas epistolares», en Roger Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la Edad moderna*, Madrid: Alianza Editorial, 1993, págs. 284-314. 38
- CIBER (University College, Londres), *Information Behaviour of the Researcher of the Future* [en línea], 2008, págs. 9 y 10. <<http://www.bl.uk/news/pdf/googlegen.pdf>> [Consulta: 14 julio 2008] 311
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES), «Informe sobre el anteproyecto de Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas» [en línea], Madrid, 2006. <<http://www.ces.es/dictamenes/2006/Dic112006.pdf>> [Consulta: 7 junio 2008] 278
- CONTRERAS, Jesús, «La lectura y sus circunstancias», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 165-209. 187
- , «Leer en tiempos modernos» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/contreras.pdf/>> 311
- CRYSTAL MARK, *Plain English Campaign* [en línea]. <<http://www.plainenglish.co.uk/crystalmark.htm>> [Consulta: 28 junio 2008].... 242
- CUBELLES, Xabier, «El comercio del libro y la librería en España», *Revista Delibros*, 134 (2000). 278
- DE SEMIR, V., «Periodismo científico, un discurso a la deriva», *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2 (2) (2000), págs. 9-37. 242
- DEPARTAMENT DE CULTURA I MITJANS DE COMUNICACIÓ, Generalitat de Catalunya. Pla Foment Lectura 2008-2011. [en línea] <http://www20.gencat.cat/docs/CulturaDepartament/Foment%20de%20la%20Lectura/Anuncis%20Campanya/Documents/Anunci_1.pdf> [Consulta: 28 junio 2008] 243
- DILVE, <<http://www.dilve.es>> 59

- DUGDALE, George y CLARK, Christina, *Literacy changes Lives: an advocacy Resource* [en línea], London: National Literacy Trust, 2008. <<http://www.literacytrust.org.uk/nltprojects/index.html>> 149
- EDITOR & PUBLISHER, *Newspapers web sites continue to gain readers* [en línea]. <<http://www.editorandpublisher.com/eandp/index.jsp>> [Consulta: 16 abril 2007]..... 120
- ERICSSON, Karl Aanders y LEHMANN, Arthur, «Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adptation on task constraints», *Annual Review of Psychology*, 47 (1996), págs. 273-305..... 207
- ESTEVE, José Manuel, «El choque de los principiantes con la realidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993), págs. 58-63. 222
- Estudio General de Medios* (EGM) [en línea], 2008. <www.egm.es>.... 121
- EUROBARÓMETRO N° 278, *European cultural values*, Eurobarómetro 67.1: Comisión Europea, 2007..... 149
- EUROPEAN COMISSION, *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework* [en línea], Brussels: European Comission Directorate-General for Education and Culture, 2004. <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>> [Consulta: mayo 2008] 104
- FEDERACION DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (FGEE), *Comercio interior del libro en España 2006* [en línea], 2007. <[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2006\(R\).pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2006(R).pdf)> [Consulta: 25 junio 2008]..... 278
- , *Comercio Interior del Libro 2007* [avance en línea], 2008. <[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2007\(a\).ppt](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Interior_2007(a).ppt)> [Consulta: 1 julio 2007]..... 59
- , *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2007* [en línea], Madrid: FGEE, 2008. <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/HABITOS_LECTURA_COMPRA_LIBROS.zip> y <<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>> 91, 135, 149, 222
- , *Informe sobre el sector editorial español del año 2006* [en línea]. <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Informe_Sector_editorial2006.pdf> [Consulta: 12 junio 2008] 297

- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CÁMARAS DEL LIBRO (FeDeCALI), *Comercio Exterior del libro 2007* [avance en línea], 2008. <[http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Exterior_2007\(a\).ppt](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Comercio_Exterior_2007(a).ppt)> [Consulta: 1 julio 2008] 59
- FERNÁNDEZ, Pura, «Lecturas instructivas y útiles», en Víctor Infantes, François Lopez y Jean-François Botrel, eds., *Historia de la edición y de la lectura en España 1472-1914*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003, págs. 672-681..... 38
- FERREIRO, Emilia, «Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando?», en *12 Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y escolares: Pero, ¿qué leen los adolescentes?*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004, págs. 13-32. 104
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México DF: Siglo XXI, 1979..... 222
- FIJALKOW, Jacques, *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000. 222
- FLAVIÁN, C. Y GURREA, R., «The role of readers' motivations in the choice of digital versus traditional newspapers», *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 2006, vol. 14, 4, págs. 325-335. 121
- FOGG, B. J., *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*, San Francisco: Morgan Kaufmann, 2003..... 243
- GALEANO, Eduardo, «Mea Culpa» [en línea], 1992. <<http://portal.rds.org.hn/listas/catrachos/msg01427.html>> [Consulta: 19 junio 2008] 278
- GALLARDO, Damiá, «Laie a la Feria del libro de Sevilla», en *laie CCCB* [en línea], 9/05/2008. <<http://laiecccb.blogspot.com/2008/05/laie-a-la-feria-del-libro-de-sevilla.html>> [Consulta: 8 junio 2008].. 278
- GARCÍA BARREDO, Valeriano, «La comercialización del libro y la función cultural de las librerías», en *Jornadas técnicas del libro*, Valencia, Documento multicopiado, 1994..... 279
- GIL, Paz, «La permanencia de las librerías independientes» [en línea], 2000. <http://www.convalor.biz/librerias/cadena_de_librerias_paz_gil.pdf> [Consulta: 19 junio 2008] 279

- GLENBERG, Arthur; MEYER, Marion y LINDEM, Karen, «Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprensión», *Journal of Memory and Language*, 26 (1987), págs. 69-83. 208
- GÓMEZ, Ignacio, «La lectura profesional y la gestión del conocimiento», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 327-356. 260
- GOODMAN, Yetta M. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*, Buenos Aires: Aique, 1991. 222
- GOUGH, P. B., & TUNMER, W. E., «Decoding, reading, and reading disability», *Peer Reviewed Journal*, 7 (1986), págs. 6-10. 208
- GRAESSER, A.C.; SINGER, Murray y TRABASSO, Tom, «Constructing inferences during narrative text comprehension», *Psychological Review*, 101 (1994), págs. 371-95. 208
- GREMI D'EDITORS DE CATALUNYA, *Informe de la edición en Catalunya 2006* [en línea], 2007. <<http://www.gremieditorscat.es/Biblioteca/Documents.asp>> [Consulta: 1 julio 2008] 59
- GREMIO DE EDITORES DE EUSKADI, *XII Informe de la edición en la Comunidad Autónoma Vasca. Comercio Interior 2006* [por aparecer en línea], 2007. <<http://www.editores-euskadi.com>> 59
- GUERAU, Faustino, *La vida pedagógica*, Barcelona: Roselló Impresions, 1985. 279
- GURREA, R., «La prensa digital: Un nuevo escenario para el análisis del comportamiento del lector de periódicos», Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza, 2006. 121
- GURREA, Raquel y CARLOS Flavián, «La lectura de prensa» (en este mismo volumen) [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/gurrea.pdf/>> 311
- HENRI, James, «Understanding the Information Literate School Community», en James Henri and Marlene Asselin, eds., *Leadership Issues in the Information Literate School Community*, Westport, CT: Libraries Unlimited, 2005, págs. 11-26. 104
- HERNÁNDEZ, Hilario, *Las bibliotecas públicas en España. Una realidad abierta*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001. <<http://www.bibliotecaspublicas.info/>> 150
- (dir.), *Las bibliotecas públicas en España. Dinámicas 2001-2005*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008. <<http://www.bibliotecaspublicas.info/>> 91, 150
- HOFFMAN, James y PEARSON, P. David, «Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should», *Reading Research Quarterly*, vol. 35, nº 1 (2000), págs. 28-44. 222
- IMBERNÓN, Francisco, *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó, 2007. 223
- INCE, *Diagnóstico del Sistema Educativo: la escuela secundaria obligatoria*, Madrid: INCE, 1998, vol. 1-6..... 135
- INMARK ESTUDIOS Y ESTRATEGIAS, S.A., «La Comercialización del Libro en España» (convenio entre CEGAL, FGEE, FANDE y los Ministerios de Cultura e Industria, Turismo y Comercio), 2007-2008..... 73
- INSTITUTO DE ESTUDIOS DE OCIO DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *Análisis de la calidad del servicio en las librerías españolas* [en línea], Bilbao 2000. <http://www.convalor.biz/librerias/calidad_servicio_librerias.pdf> [Consulta: 19 junio 2008] 279
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE), *PIRLS 2006 (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007b. <http://www.oei.es/pdfs/pirls2006_informe.pdf> [Consulta: junio 2008] 136, 223
- , *PISA 2006 (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español)* [en línea], Madrid: MEC-IE, 2007a. <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>> [Consulta: junio 2008] 135, 223
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), *Estadística de bibliotecas* [en línea], Madrid: INE, 2006. <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft12%2Fp403&file=inebase&L=0>> [Consulta: 25 junio 2008] 91
- , *Nota de prensa del 28 de abril de 2008* [en línea]. <<http://www.ine.es/prensa/np498.pdf>> [Consulta: 10 junio 2008]..... 297

- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA) y UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas* [en línea], 2001. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf>> [Consulta: 25 junio 2008] 91
- , *Directrices para la Biblioteca escolar* [en línea], UNESCO, 2002. <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>> [Consulta: mayo 2008]..... 104
- Introduction to Círculo de Lectores*, Documento interno, 2008..... 297
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Conchi (coord.), *Anuario de bibliotecas españolas 2008*, Málaga: Fundación Alonso Quijano, 2008. 105
- JOVER, Guadalupe, *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona: Octaedro, 2007. 223
- KALMAN, Judith, «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8/17 (2003), págs. 37-66. 243
- KINTSCH, Walter, *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998..... 208
- , *Comprehension: a paradigm for cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 223
- LARUMBE, Lola, «Pasiones de papel» en *Varios, Pasión de papel. Cuentos sobre el mundo del libro*, Madrid: Páginas de Espuma, 2007, págs. 153-155..... 279
- LEER-E, *Encuesta a usuarios de Iliad y otros e-books* [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/leere.doc>> 311
- LEN RÍOS, M. Y BENTLEY, C., «Use of online news site: development of habit and automatic procedural processing», trabajo presentado en la *AEJMC Conference*, 2001. 121
- LEY 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas [en línea], *BOE* núm. 150, de 23.6.2007. <http://travesia.mcu.es/documentos/ley10_2007_llb.pdf> y <http://boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/12351>..... 91, 105

- . Disp. Ad. 2ª. el Observatorio de la Lectura y del Libro [en línea], *BOE* núm. 150, de 23.6.2007. <http://boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/12351> [Consulta: mayo 2008] 150, 279
- LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) [en línea], *BOE* núm. 106, de 4.5.2006. <http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2006/07899> [Consulta: mayo 2008]..... 105, 136
- LINDBLOM, Charles E., *El proceso de elaboración de políticas públicas*, Intro. Joan Subirats, trad. Eduardo Zapico, Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991 (original, *The policy-Making Process*, New Jersey: Prentice Hall Inc., 1968)..... 150
- LINK+PARTNER ESPAÑA, «Lectura en Internet», intervención en el curso *Lecturas, lectores*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, XVIII Encuentro sobre la edición (Santander, 24-26 julio 2002) [resumen en línea]. <<http://jamillan.com/lyp.htm>> [Consulta: 15 julio 2008] 311
- , *Lectura en Internet. Estudio interno* [en línea], 2008. <<http://lalectura.es/2008/LinkPartner.ppt>> 311
- LINNAKYLÄ, Pirjo y VÄLIJÄRVI, Jouni, «Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura», *Revista de Educación*, extraordinario 2006, págs. 227-235..... 223
- LONSDALE, Michele, *Impact of School Libraries on Student Achievement. A Review of the Research* [en línea], Melbourne, VIC: Australian Council for Educational, Research, 2003. <<http://www.asla.org.au/research/research.pdf>> [Consulta: mayo 2008] 105
- LÓPEZ AGUILETA, Iñaki, «La promoción del libro a escala local», Ponencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de Libreros, Orense, 1-4 de mayo de 2002, en *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* [en línea]. <<http://www.fundaciongsr.org/documentos/1623.pdf>> [Consulta: 8 junio 2008] 279
- LYONS, Martyn, «Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros», en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, eds., *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, 1998, págs. 473-517..... 38

- MAINER, José-Carlos, *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2000..... 38
- MANGUEL, Alberto, *Una historia de la lectura*, Madrid: Alianza Editorial, 2002..... 260
- MARCHESI, Álvaro y MIRET, Inés (dirs.), *Las bibliotecas escolares en España* [en línea], Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/IDEA, 2005. <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf> [Consulta: mayo 2008]..... 105, 150, 223
- MARTIN, Henri-Jean, *Historia y poderes de lo escrito*, Gijón: Ediciones Trea, 1999..... 260
- MARTÍN, E. y MORENO, A., *Competencia de aprender a aprender*, Madrid: Alianza, 2007..... 136
- MARTÍN, Javier, «Mondadori España distribuye el e-Reader entre todos sus editores», en *El País* [en línea], 31/07/2008. <http://www.elpais.com/articulo/semana/Mondadori/Espana/distribuye/e-Reader/todos/editores/elpepateccib/20080731elpepateccib_9/Tes>. 311
- MARTÍNEZ, David, «Internet: un horizonte para la lectura», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 211-219..... 311
- MARTÍNEZ ALÉS, Rafael, «Los puntos de venta y los hábitos de compra», en José Antonio Millán, coord., *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, págs. 79-91..... 73
- MAS, Antonio, «Cómo planificar y desarrollar una librería, hoy», Documento multicopiado, 1992..... 279
- , «La crisis de la lectura y de la librería», Documento multicopiado, 1993. 279
- MCQUAIL, D., *Mass Communication Theory: An introduction*, 2ª ed. Londres: Sage, 1987..... 121
- MELGAREJO DRAPER, Javier, «La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses», *Revista de Educación*, extraordinario 2006, págs. 237-262. 223

- MILIAN, Marta y CAMPS, Anna, «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)», en Anna Camps, coord., *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graó, 2006, págs. 25-53. 223
- MILLÁN, José Antonio, «José Antonio Millán. Entrevistamos al autor de *La lectura y la sociedad del conocimiento*» en *Dosdoce* [en línea], 2005. <<http://www.dosdoce.com/continguts/entrevistas/vistaSolacas.php?ID=19>> [Consulta: 19 junio 2008] 279
- , *Flor de farola*, Barcelona: Mesulina, 2006. 243
- , «La tecnología de tinta electrónica del iLiad facilita la lectura natural», *El País* [en línea], 22/03/2007. <http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/tecnologia/tinta/electronica/iLiad/facilita/lectura/natural/elpepueccib/20070322elpepueccib_8/Tes> [Consulta: 14 julio 2008] 311
- , «El polimorfo libro electrónico», *El profesional de la Información*, 17, n.º 4 (julio-agosto, 2008), págs. 369-371. DOI: 10.3145/epi.2008.jul.01. Versión ampliada en línea en <<http://jamillan.com/librosybitios/polimorfo.htm>>. 311
- (coord.), *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002. 105, 136, 311
- MINISTERIO DE CULTURA (MC), *Panorámica de la edición española de libros 2006* [datos parciales en línea], 2007. <<http://www.mcu.es/libro/MC/PEE/index.html>> [Consulta: 1 julio 2008] 59
- MUCHNIK, Mario, «De Mario a Mario» [en línea], 2000. <http://www.elpais.com/articulo/opinion/PRECIO_UNICO/Mario/Mario/elpepiopi/20000718elpepiopi_9/Tes> 279
- NADAL, Jordi y GARCÍA, Francisco, *Libros o velocidad. Reflexiones sobre el oficio editorial*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2005. 279
- NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS (NEA, Office of Research and Analysis), *To read or not to read*, Washington, 2007. 150
- NICHOLSON, J., «Cannibals on the Web? Don't you believe it!» *Editor & Publisher*, 134(18), 2001, pág. 25. 121
- NIELSEN, Jakob, «How Little Do Users Read?», *Useit* [en línea], 6 de mayo del 2008. <<http://www.useit.com/alertbox/percent-text-read>>.

html> [Consulta: 1 junio 2008]	312
OECD, <i>Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000</i> , París: OECD, 2001.	136
—, <i>Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003</i> , París: OECD, 2004.	136
OFICINA DE JUSTIFICACIÓN DE LA DIFUSIÓN (OJD) [en línea]. <www.ojd.es> [Consulta: 12 mayo 2008]	121
OLIVERO, Isabelle, <i>L'invention de la collection. De la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIXe siècle</i> , París: Editions de l'IMEC y Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.	39
OLSON, David, «From utterance to text: The bias of language in speech and writing», <i>Harvard Educational Review</i> , 47 (1977), págs. 257-281.	208
ORTIZ-REPISO JIMÉNEZ, Virginia y CAMACHO ESPINOSA, José Antonio, <i>Las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha. Análisis y situación actual. Curso 2002-2003</i> , Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación y Ciencia, 2005.....	105
OTERO, José y CAMPANARIO, José Manuel, «Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts», <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 27 (1990), págs. 447-460.	208
<i>Panorámica de las 52 Bibliotecas Públicas del Estado</i> [en línea], Madrid: Ministerio de Cultura. < http://www.mcu.es/bibliotecas/MC/EBPE/Index.html > [Consulta: 25 junio 2008].....	91
PEÑA, Manuel, <i>El laberinto de los libros. Historia cultural de la Barcelona del Quinientos</i> , Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.	39
PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS, Felipe, <i>Competencia en comunicación lingüística</i> , Madrid: Alianza, 2007.....	136, 223
PETRUCCI, Armando, <i>Alfabetismo, escritura, sociedad</i> , Barcelona: Gedisa, 1999.	39
<i>Plan de Fomento de la Lectura (PFL). Memoria 2001-2003</i> , Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004.	150

- PUCHE, Francisco, *Un librero en apuros. Memoria de afanes y quebrantos*, Málaga: Genal, 2004..... 280
- RATHMANN, T., «Supplement or substitution? The relationship between reading a local print newspaper and the use of its online version», *Communications*, 27, 2002, págs. 485-498. 121
- READMAGINE, EUROPEAN CONFERENCE: *Book and reading promotion*: Madrid, 2006. <http://www.booksineurope.org/files/pdf/Readmagine_Conference_Programme.pdf> 150
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE* núm. 293, de 8.12.2006..... 136
- REAL DECRETO 1573/2007, de 30 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Cooperación Bibliotecaria, *BOE* núm. 1, de 1.1.2008. <<http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/01/pdfs/A00007-00012.pdf>> [Consulta: mayo 2008] 105
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, *BOE* núm. 4 , de 4.1.2007..... 136
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE* núm. 5, de 5.1.2007..... 136
- RED.ES, *XVIII Oleada del Panel de Hogares (Octubre-Diciembre 2007) gasto de los hogares españoles en servicios TIC* [en línea], s.a. [2008]. <<http://observatorio.red.es/media/2008-06/1213180833687.pdf>> [Consulta: 14 julio 2008]..... 312
- ROSAS R. y SEBASTIÁN, C., *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Argentina: AIQUE, 2001. 260
- ROSE, Jim, *Independent review of the teaching of early reading* [en línea], London: Department for Education and Skills, 2006. <<http://www.standards.dfes.gov.uk/phonics/report.pdf>> [Consulta: 1 junio 2008] 223
- SALAVERRÍA, R., *Cibermedios. El impacto de Internet en los medios de comunicación en España*, Sevilla: Comunicación Social, ediciones y publicaciones, 2005. 121

- SÁNCHEZ, Emilio, «¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?», *Textos*, 33 (2003), págs. 62-77. 208
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. R.; DE SIXTE, R.; CASTELLANO, N. y ROSALES, J., «El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo», *Infancia y aprendizaje*, 2 (2008), págs. 233-258. 208
- SÁNCHEZ, Emilio; GARCÍA, Ricardo y GONZÁLEZ, Antonio, «Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have and Effect Under Certain Reading Conditions?», *Journal of Learning Disabilities*, 4 (2007), págs. 290-306. 208
- SÁNCHEZ, M., «La mitad de los pacientes no entiende los prospectos», en *El País*, 4-9-2001. 243
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C., «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58 (1992), págs. 43-64. 136
- SCORCU, Antonello y GAFFEO, Eduardo, *Il ritorno económico Della lettura*, Bolonia: Associazione Italiana Editori, 2006. 150
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CUEVAS, I.; CASTELLS, N. y GRÀCIA, N., «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria», *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3) (1984), págs. 329-347. 136
- SPOOREN, Wilbert; MULDER, Monique y HOEKEN, Hans, «The role of interest and text structure in professional reading», *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 21, Issue 2 (1998), págs. 109-120. 260
- TAILLEFER, Gail y PUGH, Tony, «Strategies for professional reading in L1 and L2», *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 21, Issue 2 (1998), págs. 96±108. 260
- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona: Anthropos, 1993. 224
- TRONBACKE, B. I., *Guidelines for Easy-to-read materials*. Versión catalana: *Directrius per a materials de lectura fàcil*. Barcelona: Col·legi de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, 1999. 243
- ULJIN, Jan M. y SALAGER-MEYER, Françoise, «The professional reader

- and the text: insights from L2 research», *Journal of Research in Reading*, ISSN 0141-0423, Volume 21, Issue 2 (1998), págs. 79-95. 260
- UNITED KINGDOM LITERACY ASSOCIATION, *Response to the Primary Curriculum Review* [en línea], London: UKLA, 2008. <http://www.ukla.org/downloads/UKLA_response_to_rose_review.pdf> [Consulta: 1 junio 2008] 224
- UNIVERSIDAD DE ALICANTE, *Estudio de Indicadores Dinámicos para la Medición de Opiniones, Actitudes y Hábitos de los usuarios del Portal «Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes»* (documento interno), 2004. 312
- VARGAS LLOSA, Mario, «Librerías y libródromos» en *El País* [en línea], 12/01/2007. <http://www.elpais.com/articulo/opinion/ESTADOS_UNIDOS/Librerias/librodomos/elpepiopi/19970112elpepiopi_3/Tes/> [Consulta: 19 junio 2008] 280
- VIÑAO FRAGO, Antonio, *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, Naucalpan de Juárez, México: Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999..... 39
- WORLD NEWSPAPERS ONLINE [en línea]. <www.actualidad.com> [Consulta: 20 mayo 2008] 121
- YUS, Francisco, *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona: Ariel, 2001, pág. 79. 312
- ZAID, Gabriel, «Librerías y precio fijo» *Letras Libres* [en línea], (agosto, 2005). <<http://www.letraslibres.com/index.php?num=80&sec=3&art=10633>> [Consulta: 8 junio 2008] 280

